

MESTRADO
ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

***O Podcast* como Promotor da Justiça Educativa no Ensino de Filosofia**

Armando Filipe dos Santos Pereira

M

2026



Armando Filipe dos Santos Pereira

***O Podcast* como Promotor da Justiça Educativa no Ensino de Filosofia**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor João Carlos Martins Rebalde e pelo Professor Doutor Domingos José Matos Sousa Faria.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Gostava de fazer isso o dia inteiro. Seria apenas o vigia do campo de centeio. Sei que é uma parvoíce, mas seria a única coisa que me agradaria. Mas sei que é uma parvoíce.

J. D. Salinger, *Uma Agulha no Palheiro*

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	6
Agradecimentos.....	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas	11
Índice de Gráficos	12
Lista de abreviaturas e siglas.....	13
Introdução	14
1. Exposição teórica – <i>Podcasting</i> e justiça educativa no Ensino de Filosofia	16
1.1. Fundamentos da justiça educativa.....	16
1.1.1. O problema da justiça social	24
1.1.2. A teoria da justiça de John Rawls	26
1.1.3. Os princípios da justiça	29
1.1.4. O problema da justiça educativa.....	33
1.1.5. As teorias da justiça educativa	35
1.1.5.1. Teoria da igualdade de oportunidades educativas	36
1.1.5.2. Teoria prioritarista da justiça educativa	38
1.1.5.3. Teoria da educação democraticamente adequada	39
1.1.6. O princípio prioritarista da justiça educativa	40
1.2. <i>Podcasting</i> na educação e para a justiça	46
1.2.1. O potencial pedagógico do <i>podcasting</i> no processo de ensino-aprendizagem.....	50
1.2.2. O papel do <i>podcasting</i> na promoção da justiça educativa	56
2. Exposição prática – Desenvolvimento e implementação do <i>podcast</i>	62
2.1. Procedimento de investigação-ação	63
2.1.1. Contextualização e motivação da proposta do <i>podcast</i>	65
2.1.2. Preparação e planificação dos episódios	66
2.1.3. Recolha de dados	72
2.1.4. Apresentação dos resultados.....	74
2.1.5. Reflexão crítica sobre os resultados obtidos	81

Conclusão	87
Referências bibliográficas	91
Anexos.....	103
Anexo 1 – Ficha de trabalho formativa	103
Anexo 2 – Declaração de autorização e compromisso de privacidade.....	105
Anexo 3 – Inquérito por questionário.....	106
Anexo 4 – Transcrição dos episódios gravados	109

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this thesis/dissertation/report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Porto, 1 de junho de 2026

Armando Filipe dos Santos Pereira

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Cooperante do meu estágio, José Ribeiro, por todas as recomendações científicas, didáticas e culturais, as quais me ajudaram a consolidar bons hábitos de trabalho e a priorizar sempre a relação pedagógica. Estou também muito grato aos Professores João Rebalde, Domingos Faria e Maria João Couto, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pelo facto de me desafiarem a enfrentar as adversidades inerentes à investigação filosófica da prática docente.

Agradeço à minha supervisora de estágio, Professora Alexandra Carneiro, pela tranquilidade que sempre transmitiu e pelas palavras de encorajamento ao longo de toda esta jornada. Estou-lhe grato sobretudo pelas sugestões didáticas e pelas referências pedagógicas que me estimularam a otimizar a minha prática letiva. Lembro com muita estima as turmas em que lecionei Filosofia e Área de Integração, as quais acolheram galhardamente todas as iniciativas propostas.

Ao meu colega de estágio, Hélder Guimarães, expresso particular gratidão pelas inúmeras viagens partilhadas, pelas discussões metafilosóficas que tivemos e pelo espírito crítico, que me inspirou a cultivar uma atitude de permanente aprofundamento intelectual. À minha colega de estágio, Mariana Fraga, estou imensamente grato pela responsabilidade com os aspetos organizativos, pela disponibilidade para a articulação de planos e pela partilha de preocupações comuns, que tornaram o trabalho em equipa mais orgânico. Agradeço também ao meu colega de turma, José Machado, por me possibilitar a conciliação entre este percurso formativo e outra área a que também me dedico com paixão.

Agradeço, por fim, a toda a minha família e amigos pelo apoio constante.

Resumo

O presente relatório pretende investigar o uso do *podcast* como uma ferramenta pedagógica no ensino de Filosofia, com o propósito de promover a justiça educativa. O objetivo é compreender de que forma o uso desta tecnologia pode permitir que estudantes de diferentes contextos socioeconómicos e com características distintas desenvolvam competências filosóficas, assim como outras competências fundamentais ao seu desenvolvimento.

Na primeira parte do relatório (exposição teórica), exploram-se os fundamentos da justiça educativa. Com base no problema da justiça social e na teoria da justiça de John Rawls, realiza-se uma análise da interseção entre a filosofia política e a filosofia da educação, com aportes no problema da justiça educativa e nas principais teorias da justiça educativa. Posteriormente, discute-se o potencial pedagógico do *podcast*, no que concerne à sua evolução e exemplos do seu uso em ambientes educativos. E investiga-se como é que esta ferramenta pode promover a justiça educativa ao atender às necessidades dos indivíduos em toda a sua diversidade. Para compreender de que forma os *podcasts* promovem a justiça educativa no ensino de Filosofia, realizou-se um trabalho de investigação-ação, elaborado durante a Prática de Ensino Supervisionada, na Escola Secundária Sá de Miranda, onde se desenvolveu uma série de episódios direcionada a estudantes do ensino secundário, que é apresentado no segundo momento do relatório (exposição prática). Este trabalho conta com a participação de uma turma de 10.º ano, onde os estudantes utilizam o *podcast* como apoio à aprendizagem. Por fim, serão analisados os resultados dos episódios gravados e dos inquéritos por questionário respondidos pelos discentes relativamente à sua experiência com o *podcast*.

Palavras-chave: *podcasting*; justiça educativa; princípio prioritarista; ensino de Filosofia.

Abstract

The present report aims to investigate the use of podcasts as a pedagogical tool in the teaching of Philosophy, with the purpose of promoting educational justice. The aim is to understand how the use of this technology can enable students from different socio-economic backgrounds and with different characteristics to develop philosophical competences, as well as other competences that are fundamental to their development.

The first part of the report (theoretical exposition) explores the foundations of educational justice. Based on the problem of social justice and John Rawls' theory of justice, an analysis is made of the intersection between political philosophy and the philosophy of education, with contributions to the problem of educational justice and the main theories of educational justice. Subsequently, the pedagogical potential of the podcast is discussed, in terms of its evolution and examples of its use in educational environments. And it investigates how this tool can promote educational justice by meeting the needs of individuals in all of their variety. In order to understand how podcasts promote educational justice in the teaching of Philosophy, an action-research project was carried out during the Supervised Teaching Practice, at Sá de Miranda Secondary School, where a series of episodes was developed for secondary school students, which is presented in the second part of the report (practical exposure). This work has the participation of a 10th grade class, where students use the podcast to support their learning. Finally, the results of the recorded episodes and the questionnaires answered by the students regarding their experience with the podcast will be analyzed.

Key-words: podcasting; educational justice; prioritarian principle; Philosophy teaching.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - USOS EDUCATIVOS DO <i>PODCASTING</i>	55
FIGURA 2 - PROCESSO CÍCLICO E CONTÍNUO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	64
FIGURA 3 - <i>PODCAST</i> DESENVOLVIDO COM OS ESTUDANTES NO <i>SPOTIFY</i>	67

Índice de Tabelas

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DE UNIDADES DE FLORESCIMENTO SEGUNDO DUAS OPÇÕES DE ALOCAÇÃO DE RECURSOS.....	45
TABELA 2 - PLANO DE INTERVENÇÃO DEFINIDO PARA O ANO LETIVO 2024/2025	68

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE OUVINTES DE <i>PODCASTS</i> POR REGIÃO (2023-2027)	48
GRÁFICO 2 - EVOLUÇÃO DA PERCENTAGEM DE UTILIZADORES DE INTERNET EM PORTUGAL QUE OUVIRAM <i>PODCASTS</i> NO MÊS ANTERIOR (2019-2021)	49
GRÁFICO 3 - RESULTADOS DA QUESTÃO 3 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	76
GRÁFICO 4 - RESULTADOS DA QUESTÃO 5 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	77
GRÁFICO 5 - RESULTADOS DA QUESTÃO 6 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	77
GRÁFICO 6 - RESULTADOS DA QUESTÃO 7 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	78
GRÁFICO 7 - RESULTADOS DA QUESTÃO 8 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	78
GRÁFICO 8 - RESULTADOS DA QUESTÃO 9 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	79
GRÁFICO 9 - RESULTADOS DA QUESTÃO 10 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	79

Lista de abreviaturas e siglas

Lista de abreviaturas

CF.	CONFRONTAR
E.G.	<i>EXEMPLI GRATIA</i> (LATIM) (POR EXEMPLO)
ET AL.	<i>ET ALII</i> (LATIM) (E OUTROS)
ETC.	<i>ET CETERA</i> (LATIM) (E O RESTO)
I.E.	<i>ID EST</i> (LATIM) (ISTO É)
P(P).	PÁGINA(S)
VOL(S).	VOLUME(S)
VS.	<i>VERSUS</i> (LATIM) (CONTRA)

Lista de siglas

I-A	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
JHF	JUSTIÇA HUMANA FRACA
MP3	MPEG-1 AUDIO LAYER 3
NEE	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
PIO	PRINCÍPIO DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES
PPJE	PRINCÍPIO PRIORITARISTA DA JUSTIÇA EDUCATIVA
RSS	REALLY SIMPLE SYNDICATION
TIC	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PIB	PRODUTO INTERNO BRUTO

Introdução

O Podcast como Promotor da Justiça Educativa no Ensino de Filosofia analisa os fundamentos teóricos da justiça educativa, as potencialidades pedagógicas do *podcasting* e a prática de desenvolvimento e implementação do *podcast* no ensino de Filosofia. Este estudo, fundamentado na metodologia de investigação-ação (I-A), parte da seguinte pergunta: será que as atividades de desenvolvimento e implementação do *podcast* promovem a justiça educativa no ensino de Filosofia? E tem como objetivos específicos verificar os benefícios tanto do uso suplementar como do uso criativo do *podcast* na aquisição e no desenvolvimento de competências. Estes propósitos são detalhadamente desenvolvidos ao longo de dois capítulos.

No primeiro capítulo, desenvolve-se uma exposição teórica sobre a utilização do *podcasting* enquanto ferramenta promotora da justiça educativa no ensino de Filosofia. Parte-se da análise dos fundamentos conceituais da justiça educativa, em que se evidencia a sua origem na interseção entre a filosofia política e a filosofia da educação, para uma discussão sobre o problema da justiça social, tendo como referência a teoria da justiça como equidade de John Rawls (2021). Desta teoria, destaca-se o princípio da diferença, que serve de inspiração para a reflexão sobre o problema da justiça educativa. Após a análise teórica do problema da justiça social, pretende-se perceber de que forma o problema da justiça educativa se encontra relacionado. Para esse efeito, analisa-se, entre outros, um artigo de Julian Culp (2020), onde o autor percorre diferentes teorias e princípios da justiça educativa, concebidos especialmente para o contexto do ensino básico e secundário. Destaque especial será dado ao princípio prioritarista da justiça educativa (PPJE), conforme desenvolvido por Gina Schouten (2012). Num segundo momento, procede-se ao estudo do *podcasting* no contexto educativo, em que se investiga o impacto desta ferramenta no processo de ensino-aprendizagem em geral e, em particular, examina-se a aplicação desta ferramenta no ensino de Filosofia. O capítulo encerra com a apreciação do potencial do *podcasting* enquanto instrumento ao serviço da justiça educativa, onde se explicitam as razões que sustentam a escolha desta abordagem no âmbito do projeto em apreço.

No segundo capítulo, apresenta-se uma componente prática desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, que consistiu na criação e implementação do *podcast* como recurso pedagógico no ensino de Filosofia. Este capítulo descreve a metodologia de investigação-ação adotada, que concebe o professor como investigador e promove uma articulação constante entre teoria e prática, com vista à melhoria contínua das estratégias educativas. Explicita-se o contexto particular em que decorreu o projeto, expondo as motivações subjacentes à escolha do *podcast* enquanto ferramenta de intervenção, as dificuldades identificadas no grupo-turma e os objetivos delineados para promover a justiça educativa. De seguida, detalham-se as fases de planeamento e produção dos episódios, as dinâmicas de participação dos estudantes e os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados, nomeadamente os episódios gravados e o inquérito por questionário aplicado. Este capítulo conta também com uma sistematização dos resultados obtidos, a partir da qual se verifica o impacto do *podcast* no desenvolvimento de competências filosóficas e de outras competências essenciais ao desenvolvimento global dos estudantes. Por fim, procede-se a uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos, que permite formular considerações preliminares sobre a eficácia da intervenção e que antecede a avaliação apresentada na conclusão do relatório.

Na conclusão, avalia-se o cumprimento dos objetivos definidos e apresenta-se uma resposta à pergunta de investigação formulada, sistematizando as principais ideias desenvolvidas ao longo do relatório. Para além disso, discutem-se as principais limitações identificadas e sugerem-se possíveis linhas de investigação a explorar em trabalhos futuros, especialmente no ensino da disciplina de Filosofia.

1. Exposição teórica – *Podcasting* e justiça educativa no Ensino de Filosofia

O primeiro capítulo do relatório tem como finalidade desenvolver uma exposição teórica que sirva de alicerce à análise do potencial do *podcasting* enquanto instrumento promotor da justiça educativa no ensino de Filosofia. O enquadramento teórico mobiliza conceitos provenientes de várias áreas, como a filosofia política, a filosofia da educação e as ciências da educação e conta com uma leitura crítica de diversos autores contemporâneos.

Entre os contributos teóricos mobilizados neste capítulo, a leitura da teoria da justiça de John Rawls (2021) será acompanhada, preferencialmente, pela interpretação proposta por João Cardoso Rosas (2008), cuja abordagem se distingue pelo rigor concetual e analítico com que reconstrói os fundamentos da teoria da justiça como equidade, numa leitura que afirma a centralidade dos seus princípios na estrutura normativa das instituições sociais. É neste tratamento interpretativo de Rawls que nos revemos e é com base nele que será desenvolvido um dos eixos argumentativos deste capítulo¹.

Estabelecida esta orientação interpretativa, expendem-se agora os fundamentos da justiça educativa.

1.1. Fundamentos da justiça educativa

Analisar a relação entre educação, filosofia e justiça requer, antes de mais, uma delimitação do campo teórico a considerar. Tal precaução é necessária porque, como identifica Christopher Martin, qualquer tentativa de oferecer uma visão panorâmica introdutória destes três domínios corre o risco de se tornar incontrolavelmente extensa e, por conseguinte, inútil e superficial. No entanto, para o autor, identificar as razões desse risco pode ajudar a clarificar o modo como educação, filosofia e justiça se

¹ Embora outras concepções contemporâneas de justiça, como as defendidas por Michael Sandel, Michael Walzer e Robert Nozick, sejam relevantes, não serão objeto de análise comparativa nesta investigação. A opção recai numa concepção de justiça de base liberal igualitária, como a de John Rawls (2021), que consideramos ser mais adequada para lidar com desigualdades estruturais no contexto educativo.

articulam (Martin, 2021). Com esta advertência em mente, comecemos por considerar as duas disciplinas filosóficas envolvidas nesta relação: a filosofia política e a filosofia da educação.

A filosofia política, enquanto disciplina conceitual e normativa, estuda o modo como devemos viver em sociedade, ou seja, como indica Jonathan Wolff, procura definir os princípios mais adequados para a organização social (Wolff, 2004, pp. 12-13). O problema da justiça social é um dos problemas centrais da filosofia política. Por outro lado, a filosofia da educação, com uma abordagem tanto analítica quanto normativa, estuda o modo como formamos e como devemos formar os indivíduos, ou, como propõe William Frankena, procura analisar criticamente a educação e definir os princípios mais adequados para a organização educacional (Frankena, 1965, p. 8). O problema da justiça educativa é um dos problemas centrais da filosofia da educação.

Julian Culp, um dos principais teóricos que escreveu sobre este problema, considera que o conceito de justiça educativa resulta precisamente da interseção entre a filosofia política e a filosofia da educação (Culp, 2020, p. 9). Para compreender este conceito, é necessário considerar os dois conceitos principais que o constituem: justiça e educação.

Em primeiro lugar, devemos reconhecer a pluralidade e a sensibilidade contextual do conceito de justiça. Para Martin, falamos de justiça quando avaliamos aquilo a que as pessoas ou as comunidades têm direito e a forma como devem ser tratadas. Para esse efeito, utilizamos, regra geral, critérios abstratos como equidade, imparcialidade, consistência e ausência de arbitrariedade. Contudo, por serem abstratos, estes critérios aplicam-se de forma diferente consoante o contexto. A própria distribuição equitativa de recursos, importante em vários domínios enquanto vivermos num mundo com recursos exíguos, pode assumir sentidos e exigências práticas variadas (Martin, 2021). Na mesma linha, João Cardoso Rosas defende que no quadro da filosofia política contemporânea, o conceito de justiça é entendido num contexto não-substancialista e como um conceito essencialmente contestado. Não-substancialista porque se afasta do realismo conceitual platónico, isto é, porque não pressupõe que o conceito possua uma substância própria, anterior e independente do debate político (Rosas, 2011, p. 11). Rosas considera ainda que se trata de um conceito que é entendido como

essencialmente contestado, uma vez que a sua aplicação, por natureza, gera desacordos persistentes entre os próprios interlocutores que a ele recorrem. Entre essas disputas, procura-se atingir a melhor versão do conceito, que poderá ser vista como um exemplar comum para o qual todos podem remeter. Autores de referência nesta área² procuram atingir esse exemplar comum através da formulação de um conceito básico de justiça. Para alguns, consiste em tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual; para outros, refere-se a um conjunto de instituições e práticas sociais vigentes, como a fiscalidade e a proteção social, que tendemos a reconhecer como pertencentes ao domínio da justiça; por último, há quem considere que a igualdade é o ponto de partida interpretativo. O conceito consubstancia-se na ideia de «*plateau* igualitário», que funciona como um denominador comum. A partir dele, discute-se, em termos gerais, o que deve caracterizar as práticas da justiça e, em termos mais específicos, que situações justificam um tratamento igual ou legitimam um tratamento diferenciado, o que origina diferentes conceções normativas. Este exemplar deve manter-se formal, pois, se se tornar demasiado substantivo, aproxima-se de uma conceção particular e deixa de funcionar como um conceito partilhado de justiça (Rosas, 2011, pp. 17, 18, 20).

Por sua vez, Martin alarga a questão da complexidade do conceito de justiça à educação, sem deixar de evidenciar que esse movimento não simplifica a tarefa. Para este autor, a justiça, tanto na educação como através dela, continuará a ser influenciada por desacordos sobre os fins e os valores que devem ser centrais à própria educação. O que se entende por justiça educativa vai sofrendo alterações consoante as etapas de vida e o tipo de bem educativo em causa. Por isso, qualquer reivindicação sobre educação pressupõe alguma conceção do seu valor, isto é, do que deve proporcionar e a quem deve ser assegurada (Martin, 2021).

À semelhança do que sucede com o conceito de justiça, também o conceito de educação está longe de reunir consenso no âmbito da filosofia da educação. Por exemplo, para Denis Phillips, alguns autores influenciados por John Dewey entendem a educação como «coextensiva» à própria vida e identificam-na com o crescimento. Para outros,

² Por exemplo, autores como Ronald Dworkin, Will Kymlicka e, em certa medida, Chaïm Perelman.

sobretudo na tradição filosófica continental, aproxima-se da noção de «formação» (ou *bildung*). Estas divergências evidenciam-se ainda na relação com a escola. Há quem use «educação» e «escolarização» de forma intercambiável, mas há também quem insista que a escolarização formal não coincide integralmente com o que é educativo e que certas experiências educativas podem ocorrer fora das escolas (Phillips, 2014, pp. xxvii-xxviii). De acordo com aqueles que defendem que há experiências educativas que podem ocorrer fora das escolas, é fundamental não confundir educação com escolarização, ensino ou mesmo sistema educativo. Amy Gutmann, uma defensora desta posição, defende que embora a educação aconteça em diferentes contextos no decurso da vida, ela não deverá ser redutoramente confinada à escola. É possível reconhecer o papel incontornável da escolarização no processo educativo e, concomitantemente, defender que a educação não se reduz à escolarização. A predominância do modo de socialização escolar, supôs a desvalorização de outros modos de socialização. No entanto, outras instituições para além das escolas também podem contribuir para a educação (Gutmann, 1987, p. 16). Num bom artigo de Maura Mendes, onde se encontra um conjunto de distinções concetuais relevantes, propõe-se, recorrendo a Adalberto Dias de Carvalho, que a educação extravasa o âmbito escolar restrito (Carvalho, 1988, citado em Mendes, 2007), ao relacionar-se com as influências sociais sobre os indivíduos e com a sua evolução ao longo da vida. Mendes nota também que a escola tem sido tradicionalmente concebida como o espaço privilegiado para a aprendizagem e para o ensino, entendido como a transmissão sistemática de conhecimento, do património e do saber acumulado pela espécie humana (Mendes, 2007). A mesma autora, apoiando-se em Ricardo Vieira, assume como um dado adquirido que, «o educando é idealizado pela ideologia vigente e, na prática, pretende-se enformá-lo pelo sistema educativo³, através da instituição formal que é considerada a escola» (Vieira, 1999, citado em Mendes, 2007). No entanto, como reconhece a autora, a educação não se esgota no espaço formal da escola pois «ainda que o sistema escolar formal assuma uma maior visibilidade e importância nas sociedades, [...]

³ A Lei de Bases define o sistema educativo como o conjunto de meios que concretiza o direito à educação, e que garante uma ação formativa organizada através de estruturas e ações diversificadas, sob responsabilidade de entidades públicas, particulares e cooperativas (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

percebemos que a vida fora da escola é ela própria um significativo espaço de educação, de aprendizagem, de adaptação, de (re)construção, de (re)invenção» (Mendes, 2007). Neste âmbito, é relevante a ideia de Phillips, de que muitos académicos atribuem à educação uma dupla função: apoiar o desenvolvimento de capacidades individuais, como a autonomia e a racionalidade, e promover disposições sociais importantes, como a cidadania (Phillips, 2014, pp. xxvii-xxviii).

Entre estas perspetivas, destaca-se a conceção de John Dewey (2001), que melhor se adequa ao conceito de justiça educativa por articular educação e democracia. Em *Democracy and Education*, Dewey defende que a educação deve capacitar os indivíduos para a participação na vida democrática e afirma que «uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primariamente, um modo de vida associada, de experiência comunicada conjuntamente» (Dewey, 2001, p. 91, tradução nossa). Segundo o autor, a educação desempenha um papel crucial ao proporcionar aos indivíduos as ferramentas necessárias para navegar e contribuir para esse modo de vida coletivo. No entanto, é a sua conceção de educação como crescimento que se revela pertinente explorar. Conforme Dewey, a educação não é algo separado da vida, mas um processo que lhe é intrínseco, tão essencial quanto o próprio ato de viver. O autor afirma que «o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo; é o seu próprio fim» e que «o desenvolvimento, o crescimento, é vida» (Dewey, 2001, p. 54, tradução nossa). Assim entendida, a educação não é um resultado externo ou posterior (fim) ao seu processo (meios), não há divisão entre a finalidade e o processo. Neste sentido, a educação, para Dewey, não é uma preparação para o futuro localizada em momentos específicos da vida, como a infância ou a adolescência, mas um processo contínuo e integral que acompanha toda a existência. A educação, enquanto reorganização, reconstrução e transformação contínua da experiência, tem como fim imediato a transformação direta da qualidade dessa experiência, o que permite ao indivíduo desvelar conexões antes impercetíveis, enriquecer o significado das suas ações e aumentar a capacidade de dirigir, com maior discernimento, as suas experiências futuras (Dewey, 2001, pp. 81-82). Numa importante entrada enciclopédica, Sarah Stitzlein defende que para Dewey o crescimento está no cerne do processo educativo, descrevendo uma sucessão

ininterrupta de experiências e reconstruções que se enriquecem mutuamente e promovem o desenvolvimento integral do indivíduo. Este crescimento não é concebido como um movimento em direção a um objetivo fixo, não segue uma progressão linear, nem está vinculado a uma teleologia rigidamente definida, mas constitui um processo contínuo e intrínseco à vida (Stitzlein, 2017, p. 522). Nas palavras de Dewey: «o crescimento não é algo que se completa em momentos isolados; é um processo contínuo que conduz ao futuro» (Dewey, 2001, p. 60, tradução nossa).

A articulação entre o conceito de justiça e o conceito de educação permite compreender o conceito de justiça educativa. É este o conceito que, segundo Culp, justifica por que razão se pode falar de direitos morais e políticos à educação e especifica quem deve assegurar a sua concretização, seja ao nível das práticas pedagógicas ou ao nível de reformas no sistema educativo, tanto em contextos ideais como em contextos não-ideais (Culp, 2020, p. 2). A posição de Michael Merry, outro importante teórico que tratou este conceito, perspectiva de outro modo a posição de Culp. Para ele, a justiça educativa consiste em atender às necessidades dos indivíduos em toda a sua diversidade. Implica a adaptação às suas circunstâncias para compensar dificuldades, sejam elas pessoais, familiares, culturais, linguísticas ou motoras. Para além disso, requer que os direitos e as oportunidades sejam organizados de modo a permitir que todos beneficiem da experiência escolar e que cada um receba o que lhe é devido. Estes compromissos não se ficam pelo plano individual e estendem-se a finalidades sociais mais amplas (Merry, 2020, p. 26).

Podemos refletir sobre as posições de Culp e Merry, com a ajuda de Christopher Martin. Para este autor, questões de justiça e injustiça educacional emergem na interseção entre a filosofia política e a filosofia da educação porque qualquer reivindicação sobre justiça inevitavelmente terá de lidar com uma conceção de educação e vice-versa. Desde que os filósofos se dedicam a pensar a vida em sociedade que se interrogam sobre como instituir um regime político justo e sobre quais os princípios de governação e os critérios para um tratamento justo dos cidadãos. Tudo isto implica considerar questões persistentes sobre a universalidade dos princípios da justiça, a sua validade trans-histórica, a hipótese de que determinadas sociedades se tenham aproximado mais do

ideal de justiça do que outras, ou a possibilidade de a justiça depender das especificidades de cada comunidade (Martin, 2021). Segundo o autor, este tipo de indagação articula-se de forma indissociável com o papel da educação na construção de uma sociedade justa:

Estas considerações gerais sobre a justiça têm implicações na função específica que a educação desempenha numa sociedade justa. Por exemplo, se se pretende garantir que as oportunidades educativas sejam distribuídas de forma justa, é necessário decidir se uma distribuição «justa» deve ser inteiramente determinada pelos costumes da comunidade responsável por essa distribuição, ou se existe algum padrão de distribuição educativa que transcenda qualquer comunidade específica e perante o qual essa comunidade possa ser responsabilizada. (Martin, 2021, tradução nossa)

Martin considera ainda que quando se discute sobre justiça, discute-se sobre o ideal de sociedade que se considera desejável. Consoante esse ideal, altera-se o conteúdo do que o Estado deve assegurar em matéria educativa. Por isso, a filosofia política, ao interrogar a natureza da justiça e os princípios que devem reger uma sociedade justa, inclui a educação como uma das dimensões fundamentais para garantir uma justa distribuição de oportunidades e recursos. Assim, os debates filosóficos sobre justiça não podem ignorar o papel da educação na promoção de uma sociedade justa (Martin, 2021).

Foi mencionado que qualquer reivindicação sobre educação pressupõe alguma conceção do seu valor. Do mesmo modo, Martin afirma que «qualquer reivindicação sobre educação pressupõe uma conceção de justiça (i.e., alguma opinião sobre quem tem direito a essa educação, em que medida tem esse direito e como devemos estruturar as oportunidades de acesso à mesma)» (Martin, 2021, tradução nossa).

Martin conclui que a relação entre educação e justiça remete para a justiça política, na medida em que as decisões políticas determinam o que deve ser garantido aos cidadãos em termos educativos, com que recursos e com que finalidades, tanto através da oferta estatal como através do enquadramento e regulação da oferta privada. É no centro

desta temática que se compreende a multiplicidade de formas pelas quais a educação se conecta aos valores e objetivos políticos (Martin, 2021).

Clara Sabbagh desenvolveu esta relação a partir de uma perspetiva assinalável. Em *Ethics and Teaching* (2009), defende que ensinar ou educar é uma atividade que envolve, inevitavelmente, uma dimensão ética. Ocasionalmente, retrata-se o papel do professor como uma profissão moralmente neutra, em que o professor se limita à transmissão de conhecimentos e competências intelectuais que podem ser avaliados objetivamente. No entanto, Sabbagh defende que o ensino não deve ser entendido como uma atividade meramente técnica ou produtiva, mas como uma prática com sentido vocacional e subordinada a uma variedade de fins morais (Sabbagh, 2009, p. 663). Noutras palavras, ensinar é uma atividade com uma dimensão ética, uma vez que o professor exerce influência sobre outros, podendo ajudá-los ou prejudicá-los. Assim, a sua principal responsabilidade é conseguir ajudar e evitar qualquer forma de prejuízo. De acordo com esta abordagem, o papel do professor é inseparável do seu papel moral. Ou seja, a educação não se preocupa apenas com o fomento do domínio da matéria pelos estudantes, mas também com o seu desenvolvimento como pessoas morais e cidadãos numa sociedade democrática (Sabbagh, 2009, p. 663). Para a autora, a ética no ensino manifesta-se especificamente no facto de os professores, ao ensinarem, serem guiados por concepções sobre o que é, ou deve ser, educar uma pessoa. Ao fazê-lo, assumem necessariamente que certas formas de ensino são melhores do que outras, que certos comportamentos merecem ser melhorados, que certos traços de personalidade são importantes de desenvolver. O que equivale a fazer uma avaliação ética sobre o que é certo ou errado, bom ou mau, digno ou indigno, justo ou injusto. Na verdade, há uma variedade enorme de formas explícitas e implícitas em que os professores incorporam a ética na sua prática. Eis alguns exemplos: os professores podem recompensar ou punir o comportamento dos estudantes, incentivando certos comportamentos em vez de outros. Ou podem encorajar os estudantes a aprender determinadas competências e desenvolver o seu potencial de uma certa forma, decidindo que certas capacidades são mais valiosas do que outras. Podem ensinar padrões de sucesso e, desta forma, influenciar as escolhas básicas do aluno na vida. Ou

podem retratar certas qualidades, tais como honestidade, ou paciência, ou tolerância, como virtudes éticas a desenvolver. Tais práticas de ensino pressupõem concepções específicas do que significa viver uma vida mais digna do ponto de vista ético. Neste sentido, os professores têm a responsabilidade na promoção da ética nos estudantes, na preparação de «bons cidadãos», aptos a participarem numa comunidade cívica organizada. Os professores estão constantemente a transmitir concepções de moralidade aos seus alunos. Por exemplo, as decisões pedagógicas (tal como ensinar de uma forma e não de outra, enfatizar uma habilidade à custa de outra, punir ou não punir) geralmente envolvem decisões e avaliações morais (Sabbagh, 2009, p. 664). Sendo assim, a educação não pode ser dissociada de uma concepção de justiça, pois qualquer decisão pedagógica envolve escolhas normativas sobre o que é correto ensinar e como formar cidadãos. A ideia de que certas formas de ensino são melhores do que outras, que certos comportamentos devem ser incentivados e que certos valores devem ser promovidos, evidencia que qualquer modelo educativo é inseparável de uma visão normativa sobre justiça.

Neste contexto, Martin conclui que o discurso filosófico sobre a justiça não pode desvincular-se do papel da educação, nem o discurso filosófico sobre a educação pode prescindir de uma concepção de justiça. Consequentemente, debruçam-se ambos sobre problemas comuns que cruzam a filosofia política e a filosofia da educação (Martin, 2021).

Dada a interseção entre estas duas disciplinas filosóficas, comecemos pela análise do problema da justiça social, enquanto ponto de partida para a reflexão sobre a justiça educativa.

1.1.1. O problema da justiça social

Como foi mencionado no subcapítulo anterior, o problema da justiça social ou distributiva⁴ é um dos problemas centrais da filosofia política. Diz respeito ao modo

⁴ O que está aqui em causa é a justiça social ou distributiva, e não a justiça retributiva. Nos termos de Aires Almeida e Desidério Murcho, enquanto a justiça distributiva se preocupa com o modo como os

como os bens sociais (como direitos, liberdades, rendimento, riqueza, etc.) devem ser distribuídos na sociedade. Sobre este problema, Julian Lamont e Christi Favor defendem que cada sociedade estrutura os seus sistemas económicos, políticos e sociais de maneira diferente, o que resulta em distribuições distintas de benefícios e encargos. Saber qual a melhor forma (i.e., a «moralmente preferível») de organizar essa distribuição é o busílis da questão da justiça distributiva:

Os sistemas económicos, políticos e sociais de cada sociedade — as suas leis, instituições, políticas, etc. — resultam em diferentes distribuições de benefícios e encargos entre os membros da sociedade. Estes sistemas são o resultado de processos políticos humanos e estão em constante mudança ao longo do tempo, tanto entre as sociedades como no interior das próprias sociedades. A estrutura destes sistemas é importante porque as distribuições de benefícios e encargos daí resultantes afetam fundamentalmente a vida das pessoas. Os argumentos sobre quais os sistemas e/ou distribuições que são moralmente preferíveis constitui o tema da justiça distributiva. (Lamont & Favor, 2017, tradução nossa)

Se considerarmos a questão da justiça distributiva desde uma perspetiva abrangente, é necessário dar resposta a uma miríade de perguntas, tais como: o que torna uma sociedade justa, que princípios devem orientar a sua organização, como se deve distribuir a riqueza, qual deve ser o papel do Estado, em que medida as desigualdades de nascimento são injustas e como deve ser pensada a tensão entre liberdade e igualdade. Autores como Jonathan Wolff (2004, pp. 185, 187, 188), Thomas Nagel (1995, p. 71), Aires Almeida e Desidério Murcho (2014), procuram precisamente responder a algumas destas questões.

Para Lamont e Favor, a forma como os bens sociais são distribuídos «afeta fundamentalmente a vida das pessoas» (Lamont & Favor, 2017), o que torna a justiça distributiva num problema central para a organização das sociedades. As estruturas económicas, políticas e sociais condicionam a distribuição de benefícios e encargos.

recursos estão repartidos, a justiça retributiva pertence ao âmbito judicial e relaciona-se com a aplicação de penas (Almeida & Murcho, 2014).

Durante muito tempo, essa distribuição foi entendida como praticamente imutável, atribuída à natureza ou a uma ordem divina. No entanto, a percepção de que a ação governativa podia alterar essa distribuição galvanizou a questão da justiça distributiva. Atualmente, as leis e as políticas públicas influenciam continuamente a forma como essa repartição se concretiza, o que obriga as sociedades a fazerem escolhas constantes entre a manutenção ou a modificação do enquadramento institucional vigente. Por isso, as teorias da justiça procuram formular princípios que auxiliem os processos de decisão, e qualquer princípio que cumpra essa função integra o domínio da justiça distributiva.

Em resposta às questões supramencionadas, as posições divergem substancialmente, com várias teorias a enfrentar o problema da justiça social ou distributiva e a propor diferentes concepções sobre a distribuição justa dos benefícios e encargos numa sociedade. Sobre isto, João Cardoso Rosas afirma:

Assim, é possível destacar três grandes correntes, ou concepções de justiça, no pensamento político contemporâneo: a liberal igualitária, a libertarista e a comunitarista. O conceito de justiça é amplamente tratado por cada uma delas, levando a concepções de justiça muito diferentes, ou seja, a formas diversas de articular a ideia de igualdade e de determinar os direitos e deveres dos indivíduos, assim como as instituições que melhor podem realizar esses direitos e deveres. (Rosas, 2011, p. 18)

Cada uma destas correntes propõe distintas formas de definir uma distribuição justa, o que reflete diferentes concepções sobre o papel do Estado, a importância da liberdade individual e o valor da igualdade social. A seguir, procede-se a uma análise das componentes da teoria liberal igualitária, proposta por John Rawls (2021), que são mais relevantes para os objetivos desta investigação.

1.1.2. A teoria da justiça de John Rawls

Na filosofia política contemporânea, uma das figuras que mais contribuiu para reacender o debate sobre a justiça foi John Rawls (1921-2002), sobretudo com a publicação da sua *magnum opus Uma Teoria da Justiça* (2021), na qual defende uma

conceção liberal igualitária da justiça e, como propôs José Colen, consolida a relevância do conceito no pensamento político e social (Colen, 2022, p. 277). Trata-se de uma teoria neocontratualista, na medida em que Rawls recupera a estrutura da teoria tradicional do contrato social, representada por John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant (Rawls, 2021, p. 33). Todavia, como nota João Cardoso Rosas, desenvolve a sua própria estratégia a um nível superior de abstração. Simultaneamente, confere-lhe um caráter deontológico, no sentido kantiano, como alternativa às diferentes formas de utilitarismo defendidas por autores como Jeremy Bentham e John Stuart Mill⁵ (Rosas, 2008, p. 35).

O liberalismo igualitário e o utilitarismo defendem perspectivas contrastantes sobre a justiça e os direitos individuais⁶. Conforme o liberalismo igualitário, «a justiça é a virtude primeira das instituições sociais, tal como a verdade o é para os sistemas de pensamento» (Rawls, 2021, p. 27), sendo a primazia da justiça e o respeito pelos direitos individuais considerados valores inegociáveis. Ou como nota ainda Rosas, para os rawlsianos, a justiça e os direitos individuais a ela associados funcionam como uma espécie de trunfo, visto que nada pode justificar o cancelamento ou a diminuição de liberdades e direitos que decorrem da justiça, nem mesmo um acréscimo de bem-estar (Rosas, 2008, p. 36).

Pelo contrário, o utilitarismo admite a negociação dessas liberdades e direitos em função de consequências antecipáveis relativas à maximização do bem-estar agregado. Nesta perspetiva, como apontou David Johnston, encontramos a visão da humanidade

⁵ Obviamente que o utilitarismo que Rawls critica já não é diretamente a versão específica de Mill. No entanto, as ideias e os princípios fundamentais do utilitarismo, incluindo as suas implicações nas abordagens económicas da política, estão ainda muito presentes. Podemos mesmo afirmar que a teoria da justiça de Rawls, tem como um dos alvos criticar e superar o utilitarismo, e serve-se de uma atualização das ideias kantianas para fundamentar a sua abordagem. Contudo, é importante notar que Rawls procura evitar a metafísica na filosofia política ao gizar a sua teoria da justiça.

⁶ Na teoria da justiça rawlsiana e no utilitarismo, o termo *rights* não é tão proeminente quanto na tradição dos direitos humanos. Aqui, o foco está mais nos indivíduos do que nos direitos *per se*. Declarações de direitos, como as declarações universais, não se encaixam diretamente nas perspetivas utilitaristas, nem nas deontológicas ou rawlsianas. Essas declarações de direitos representam um vocabulário ético-político comum, mas não estão diretamente alinhadas com estas abordagens específicas.

como uma massa de humanos, tomada como um todo (Johnston, 2004), enquanto que, no liberalismo igualitário, o primeiro valor é o indivíduo:

Cada pessoa beneficia de uma inviolabilidade que decorre da justiça, a qual nem sequer em benefício do bem-estar da sociedade como um todo poderá ser eliminada. Por esta razão, a justiça impede que a perda de liberdade para alguns seja justificada pelo facto de outros passarem a partilhar um bem maior. Não permite que os sacrifícios impostos a uns poucos sejam compensados pelo aumento das vantagens usufruídas por um maior número. Assim sendo, numa sociedade justa a igualdade de liberdades e direitos entre os cidadãos é considerada como definitiva; os direitos garantidos pela justiça não estão dependentes da negociação política ou do cálculo dos interesses sociais. (Rawls, 2021, p. 27)

A dialética entre estas duas formas de fundamentar a política, é suficiente para intuirmos aquilo que é essencial no liberalismo igualitário. Esta teoria procura conciliar, na medida do possível, liberdade (liberdades básicas, civis e políticas)⁷ e igualdade (igualdade de oportunidades e da função distributiva do Estado). A preservação da liberdade é crucial, pois, caso haja apenas igualdade, a liberdade pode ser comprometida. Do mesmo modo, a manutenção da igualdade é essencial, pois, se houver apenas liberdade, a igualdade pode ser prejudicada. Procura-se encontrar um ponto de equilíbrio entre a justiça civil e política e a justiça social e económica. Mas, tal como a justiça no seu todo se ergue acima do bem-estar, a justiça civil e política também se ergue acima da justiça social e económica. Isto significa que o igualitarismo não deve ser promovido à custa da liberdade. Recorrendo à terminologia de Rosas, pode dizer-se que isto explica o facto de o liberalismo igualitário ser uma perspetiva primeiramente liberal e, só depois, tendencialmente igualitária em termos socioeconómicos (Rosas, 2008, p. 36). Noutras palavras, trata-se de uma perspetiva intermédia entre o libertarismo e o igualitarismo.

⁷ A liberdade não é aqui problematizada nos planos metafísico ou moral, mas circunscrita à sua vertente política. Além disso, as liberdades têm de ser compatibilizadas em função de outras liberdades (Rosas, 2008, p. 42).

Neste sentido, como mostra Rosas, Rawls intitula a sua concepção liberal igualitária de «justiça como equidade». Esta parte da intuição de que a sociedade é um sistema de cooperação, a partir do qual se formulam os princípios da justiça, que são fundamentados através de dois dispositivos argumentativos ou vias de justificação. A primeira via de justificação envolve o estabelecimento de um equilíbrio refletido (*reflective equilibrium*) provisório entre as nossas intuições morais e os próprios princípios da justiça. Já a segunda recorre a um artefacto teórico neocontratualista: a «posição original»⁸, concebida como um dispositivo argumentativo estritamente hipotético (Rosas, 2008, p. 37).

Entre os conceitos da teoria da justiça de John Rawls que são indispensáveis para a amplitude desta investigação, será dada particular atenção aos princípios da justiça, especialmente ao segundo, por servir de ponto de partida para a concetualização do princípio prioritarista desenvolvido por Gina Schouten (2012).

1.1.3. Os princípios da justiça

Vamos então debruçar-nos sobre os dois princípios da justiça, que indicam a melhor forma de distribuir os bens sociais primários⁹ para que se possa garantir uma sociedade verdadeiramente justa. O primeiro é o “princípio da igualdade de liberdades”, enquanto o segundo subdivide-se entre o “princípio da diferença” e o “princípio da igualdade de oportunidades” (PIO). Rawls caracteriza estes princípios da seguinte forma:

⁸ Este é o dispositivo argumentativo que justifica o carácter equitativo desta teoria da justiça.

⁹ Na teoria da justiça de Rawls, como tão bem observou Rosas, os bens sociais primários «são as liberdades e imunidades, as oportunidades e poderes, a riqueza e o rendimento e, por último, as bases sociais do respeito próprio» (Rosas, 2008, p. 40). Esta é a métrica utilizada seguindo os princípios da justiça. Ainda que não se possa falar de um bem como finalidade ou *telos* para todos, Rawls entra na disposição da teoria da justiça reivindicando a existência de certos bens primários que, por serem primários, são bens, coisas ou situações de que se parte e que devem ser iguais para todos. São elementos indispensáveis para que cada indivíduo possa preservar a sua dignidade, perseguir os fins da vida humana que reconhece como valiosos, e devem fazer parte do ponto de partida de todos numa sociedade, para que essa sociedade possa ser considerada justa.

1. Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais extenso sistema de liberdades básicas que seja compatível com um sistema de liberdades idêntico para as outras (Rawls, 2021, p. 67);

2. As desigualdades económicas e sociais devem ser distribuídas de forma que, simultaneamente, a) proporcionem a maior expectativa de benefício aos menos favorecidos e b) estejam ligadas a funções e a posições abertas a todos em posição de igualdade equitativa de oportunidades. (Rawls, 2021, p. 83)

O primeiro princípio garante direitos e liberdades básicas, tais como a liberdade de pensamento e consciência, a liberdade de expressão e reunião, o direito ao voto e a ser eleito para cargos públicos, o direito a um julgamento justo, etc. Dado que Rawls não admite a possibilidade utilitarista, isto é, a possibilidade de certos cidadãos terem as suas liberdades reduzidas ou violadas, o primeiro princípio acomoda essa preocupação ao assegurar, de forma igual, esses direitos e liberdades a todos os cidadãos. Para além disto, como apontou Leif Wenar, sabemos que direitos desiguais não seriam benéficos para aqueles que receberiam uma parte menor, portanto, a justiça exige a igualdade de direitos para todos, em todas as circunstâncias normais (Wenar, 2021).

No entanto, José Colen explicita que mesmo numa sociedade em que os direitos e liberdades sejam iguais para todos é possível que existam desigualdades imerecidas, por exemplo, as pessoas podem ter deficiências físicas, ou podem ter nascido em famílias sem recursos financeiros. Sendo assim, um igual tratamento não é suficiente, pois estes problemas não se resolvem apenas com o primeiro princípio da justiça. Adota-se então um princípio da justiça complementar que possa antecipar estas possibilidades e minimizar exatamente os efeitos tanto da lotaria natural como da lotaria social (Colen, 2022, p. 281).

O segundo princípio da justiça tem duas alíneas, a primeira alínea refere-se ao «princípio da diferença» que permite as desigualdades supramencionadas desde que sejam vantajosas para todos e, em especial, para os menos favorecidos¹⁰. Ou seja, de acordo

¹⁰ Sobre isto Rosas apresenta a seguinte definição: «[...] classe composta por aqueles [...] cujo rendimento médio anual é igual ou inferior a 50%, ou a 60%, do rendimento médio nacional» (Rosas, 2008, p. 45). Esta é uma definição estritamente económica de pobreza ou desvantagem relativa, com base no rendimento.

com Wenar, permitir a existência de desigualdades económicas e sociais, por exemplo, salários mais elevados, pode funcionar como um estímulo para que as pessoas contribuam para o aumento do produto social (Wenar, 2021). Rawls considera que ninguém é responsável pelos resultados da lotaria genética, i.e., ninguém é responsável por nascer com mais ou menos talentos¹¹ ou com melhores ou piores capacidades cognitivas, mas é possível atenuar as disparidades que decorrem dessas contingências naturais. Para tal, esses talentos devem ser desigualmente remunerados pelo mercado, na medida em que essa desigualdade funcione como um incentivo para quem os possui e contribua não apenas para favorecer a situação dos menos avantajados, mas também para a melhorar o mais possível¹². Deste modo, a desigualdade funciona a favor da própria mitigação das desigualdades. Visto que uma maior produção de riqueza gera mais recursos para distribuir e prestar assistência aos menos favorecidos, nomeadamente através de mecanismos de política fiscal redistributiva.

Se houver desigualdades de rendimento e de riqueza, bem como diferenças de autoridade e de graus de responsabilidade, que permitam que todos estejam em melhor situação, por comparação com o padrão da igualdade, porque não permiti-las? [...] Portanto, a estrutura básica deve admitir estas desigualdades desde que elas melhorem a situação de todos, incluindo as dos menos beneficiados, contanto que sejam compatíveis com a igual liberdade e com a igualdade equitativa de oportunidades. (Rawls, 2021, p. 130)

A segunda alínea relaciona-se com o PIO, que exige que todos os indivíduos devem ter uma «igualdade equitativa de oportunidades» no acesso a diferentes funções e posições na sociedade. Este princípio não se restringe à simples não-discriminação e vai além de

E é uma forma legítima de operacionalizar o conceito de «menos favorecidos» em contextos empíricos, particularmente quando se trata de políticas públicas. No entanto, de acordo com Rawls, o conceito é definido em função do acesso aos bens sociais primários, os quais, como referido, não se limitam ao rendimento.

¹¹ Não está apenas em causa a sorte de se possuir determinado talento, mas sim o facto de esse talento ser ou não valorizado pela sociedade em que o indivíduo se insere.

¹² O princípio da diferença tem subjacente a chamada «regra *maximin*», segundo a qual deve ser escolhida, entre as alternativas possíveis, aquela que implique o menor risco para todos. Esta regra visa maximizar o mínimo, ou seja, garantir que se opte pelo melhor pior resultado possível (aquele que maximiza a quota-parte de bens sociais primários aos que se encontram em pior situação) (cf. Rawls, 2021, p. 67; Rosas, 2008, p. 45).

uma mera igualdade legal ou formal, porque tem em conta os diferentes pontos de partida individuais determinados pela lotaria social e procura retificá-los através da própria configuração das instituições (daí a igualdade de oportunidades no sentido equitativo). Uma vez que a lotaria social também é arbitrária de um ponto de vista moral e retira aos indivíduos a oportunidade de terem um acesso efetivo a funções, é necessário este princípio, como propôs Wenar, para fazer com que os cidadãos com os mesmos talentos e vontade de os utilizar tenham as mesmas oportunidades educativas e económicas, sem que sejam prejudicados por circunstâncias sociais (Wenar, 2021). Desta forma, segundo Rosas, podem existir cargos com maior remuneração desde que resultem desta mesma «igualdade equitativa de oportunidades», que é mais real do que uma simples abertura das carreiras às competências (Rosas, 2008, p. 44).

Um outro aspeto pertinente, que vai ao encontro da parte final da citação anterior, é o facto de Rawls ter disposto os princípios por ordem de prioridade¹³. Tendo o princípio da igualdade de liberdades prioridade em relação ao segundo princípio e, dentro do segundo princípio, o princípio da igualdade de oportunidades tem prioridade sobre o princípio da diferença. Conforme a perspetiva de Rawls, isto significa que a violação do primeiro princípio não pode ser compensada com o aumento do produto económico-social em benefício dos desfavorecidos, nem com a melhoria na igualdade de oportunidades em sentido equitativo no acesso a diferentes cargos e funções na sociedade. E significa também que, por sua vez, a melhoria das condições dos mais desfavorecidos não pode implicar um desfalque nas oportunidades. Assim se impede, conforme Rosas, «que a justiça seja sacrificada em nome da utilidade, mas também que uns bens sociais primários sejam sacrificados em nome de outros bens sociais primários» (Rosas, 2008, p. 47).

Estes princípios devem ser dispostos numa ordem serial, tendo o primeiro prioridade sobre o segundo. Esta ordenação significa que as violações das liberdades básicas iguais protegidas pelo primeiro princípio não podem ser

¹³ Prioridade lexical do primeiro princípio sobre o segundo.

justificadas, ou compensadas, por maiores vantagens económicas e sociais.
(Rawls, 2021, p. 67)

Rosas considera que depois de formulados e bem justificados¹⁴, estes princípios da justiça serão posteriormente aplicados não a pessoas concretas, mas à «estrutura básica da sociedade», isto é, às principais instituições sociais (como a constituição política, p.e.) (Rosas, 2008, p. 37). A justiça como equidade concebe a estrutura básica da sociedade como o principal objeto da justiça política. Esta posição constitui um limite intencional e objetivo ao âmbito da teoria, que se aplica fundamentalmente à esfera da «justiça doméstica» (a da estrutura básica), mas não necessariamente aos domínios da «justiça local» (relativa a instituições e associações específicas) nem da «justiça global» (referente ao direito internacional) (Rawls, 2001, p. 11; Rawls, 2021, p. 30). Portanto, a conceção rawlsiana é, recorrendo novamente à terminologia de Rosas, institucionalista e puramente processual, na medida em que considera justa a sociedade cuja estrutura básica esteja organizada de acordo com os princípios da justiça, independentemente dos resultados concretos obtidos por cada indivíduo ou grupo (Rosas, 2008, p. 37).

Embora pudessem ser exploradas outras dimensões e conceitos importantes da teoria, limitamo-nos, neste sub-subcapítulo, ao essencial para os propósitos desta investigação, o que nos permite avançar para a análise do problema da justiça educativa.

1.1.4. O problema da justiça educativa

Como foi mencionado no subcapítulo 1.1., o problema da justiça educativa é um dos problemas centrais da filosofia da educação. Em termos gerais, diz respeito ao modo como os bens educativos (como recursos¹⁵, oportunidades, resultados, etc.) devem ser distribuídos entre a sociedade. No entanto, este problema só se torna inteligível quando

¹⁴ Com recursos aos dois dispositivos argumentativos anteriormente mencionados, cuja análise não será aqui desenvolvida.

¹⁵ Gina Schouten e Harry Brighouse avisam que há o risco de os recursos educativos serem pensados como algo que se atribui aos estudantes de forma unidirecional. Mas, como é evidente, a educação é um processo complexo, relacional e contextual, que convoca a participação do estudante e a mediação sensível do professor. Deste modo, os recursos educativos são construídos socialmente e a sua eficácia depende de múltiplos fatores, como o ambiente escolar, a relação pedagógica e a gestão institucional (Schouten & Brighouse, 2014, pp. 111-112).

se esclarece o objeto da distribuição. Dizer simplesmente «educação» não resolve a questão, porque permanece em aberto o que se pretende efetivamente distribuir. Como aponta Johannes Giesinger:

O debate sobre a justiça educativa é frequentemente concebido como um debate sobre padrões de distribuição. No entanto, se falamos de justiça distributiva, temos de esclarecer o que — nomeadamente, que tipo de bem — deve ser distribuído. No caso da justiça educativa, a resposta parece clara: o bem em questão é a educação. No entanto, esta resposta não é suficiente. [...] A primeira questão é amplamente reconhecida como crucial para a teoria da justiça educativa: o que é que deve ser distribuído — recursos educativos, oportunidades, resultados ou outra coisa qualquer? (Giesinger, 2014, p. 1, tradução nossa)

Estudar o problema da justiça educativa exige considerar várias questões fundamentais, relativas à natureza, organização e finalidade de um sistema educativo justo. Está em causa perceber que princípios devem orientar esse sistema, que bem educativo deve ser distribuído (se recursos, oportunidades, resultados ou outro tipo de bem), como esse bem deve ser distribuído e qual deve ser o papel das escolas na sua concretização. A estas questões somam-se problemas como a definição de quem deve ser tratado de forma igual para que as oportunidades educativas sejam efetivamente iguais e a tensão entre a liberdade de escolha dos pais e a igualdade de oportunidades educativas entre as crianças. Estas questões foram colocadas por vários autores, nomeadamente Giesinger (2014, p. 1), Merry (2020, pp. x, 8), Schouten e Brighouse (2014, p. 111), Jencks (1988, p. 518) e Brighouse e Swift (2009, pp. 123-124).

Colin Macleod, um bom conhecedor do tema, acrescenta que o modo como estas questões são respondidas tem um impacto profundo na qualidade da educação que está disponível, nas condições de acesso para diferentes grupos e na forma como os recursos e oportunidades educativas estão distribuídos entre os membros da sociedade, o que torna a justiça educativa num problema central para a organização dos sistemas educativos. Estas questões colocam-se em muitos contextos e repercutem-se ao longo da vida, pois tanto as crianças como os adultos ficam dependentes do desenho e do

funcionamento das instituições educativas. Desta forma, torna-se necessário clarificar os princípios que devem determinar quem acede aos recursos e oportunidades educativas e em que condições. Em grande medida, é este conjunto de princípios que define o que pode ser entendido como uma distribuição justa desses bens educativos (Macleod, 2022, pp. 199-200).

Em resposta às questões supramencionadas, as posições divergem substancialmente, com várias teorias que procuram responder ao problema da justiça educativa e que exigem diferentes formas de distribuição dos bens educativos numa sociedade. No entender de Macleod, não é surpreendente que assim seja, dado que a justiça educativa envolve uma interação complexa entre diferentes fatores e níveis de aplicação, que resultam numa contestação normativa profunda sobre os princípios que devem orientá-la (Macleod, 2022, p. 201). Por isso, Gina Schouten e Harry Brighouse, afirmam que «entre as teorias tradicionais da justiça educativa, é possível distinguir três categorias: as teorias da igualdade, as teorias da adequação e as teorias prioritaristas» (Schouten & Brighouse, 2014, p. 110, tradução nossa). Para estes autores, cada uma destas teorias propõe distintas formas de definir como, num sistema justo, os bens educativos devem ser distribuídos (p. 111), o que reflete diferentes concepções de justiça educativa. Culp especifica estas divergências tendo em conta a métrica que utilizam para avaliar a justiça educativa, por exemplo se é baseada nas oportunidades, utilidades ou capacidades, e o tipo de regra que subjaz a essa avaliação, se é padronizada ou histórica/procedimental (Culp, 2020, p. 2). A seguir, procede-se a uma análise das três principais teorias da justiça educativa, associadas às categorias identificadas por Schouten e Brighouse (2014).

1.1.5. As teorias da justiça educativa

A discussão em torno da justiça educativa está longe de ser recente. Ainda assim, para delimitar o debate contemporâneo ao contexto do ensino básico e secundário, tomamos como ponto de partida a sistematização proposta por Julian Culp (2020), num artigo intitulado *Educational Justice*. Nesse texto, o autor elenca três das principais teorias contemporâneas da justiça educativa, que serão exploradas de seguida.

1.1.5.1. Teoria da igualdade de oportunidades educativas

É comum defender-se a igualdade de oportunidades educativas, mas este conceito encerra diferentes interpretações, o que dificulta o consenso quanto ao seu verdadeiro significado e às suas implicações práticas. Christopher Jencks (1988), no seu influente artigo sobre justiça educativa *Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to Be Equal?*, chama precisamente a atenção para este problema. A defesa da igualdade de oportunidades educativas funciona muitas vezes como um *slogan* agregador, porque parece consensual. Este consenso, porém, é meramente superficial. Tendo em conta que existem divergências significativas sobre quem deve ser considerado «igual» para efeitos educativos e em que casos é legítimo um tratamento diferenciado. Esta plasticidade pode ajudar a explicar a longevidade do ideal, ao mesmo tempo que oculta desacordos profundos (Jencks, 1988, p. 518).

No artigo referido, Jencks organiza as diferentes interpretações da igualdade de oportunidades educativas em três categorias distributivas: uma distribuição igualitária dos recursos (como propõe a *igualdade democrática*); uma distribuição meritocrática dos recursos, que vincula a alocação de recursos ao esforço (*justiça moral*) ou ao desempenho (*utilitarismo*); e uma distribuição compensatória dos recursos, que pode favorecer tanto os estudantes prejudicados por desvantagens anteriores de ordem social (*justiça humana fraca*), como aqueles cujo desempenho atual está abaixo da média, independentemente da origem das suas dificuldades (*justiça humana forte*) (Jencks, 1988, p. 520). Segue-se um desenvolvimento da discussão sobre a variante *fraca* da justiça humana (*Weak humane justice*), dada a sua importância concetual para a fundamentação teórica da presente proposta investigativa.

As teorias «humanas» da justiça surgem, segundo Jencks (1988), associadas a uma discordância quanto aos direitos que decorrem do simples facto de pertencermos à espécie humana (p. 521). Na sua versão mais *fraca*, defende-se uma distribuição igualitária dos recursos educativos, exceto quando a desvantagem atual resulta de défices na formação escolar anterior ou de condições do contexto familiar (lotaria social), não se estendendo a desvantagens atribuídas a fatores genéticos (lotaria

natural) (Jencks, 1988, p. 519). Por isso, esta interpretação aproxima-se da ideia de «igualdade de oportunidades para os geneticamente iguais e desigualdade de oportunidades para os geneticamente desiguais» (Jencks, 1988, p. 522, tradução nossa).

Os defensores desta variante recorrem frequentemente à ideia de responsabilidade coletiva. Se a sociedade aceita um sistema económico que gera desigualdades entre adultos, então deve reduzir os efeitos dessas desigualdades nas crianças. Pelo contrário, como não existe um compromisso semelhante com a desigualdade genética, entende-se que não há a mesma obrigação de a compensar (Jencks, 1988, pp. 522-523). No entanto, Jencks considera esta distinção pouco convincente e sugere que a tendência para limitar a responsabilidade coletiva face aos geneticamente desfavorecidos é de ordem prudencial, ou seja, tende-se a assumir que as desvantagens de origem genética (*imutáveis*) são mais difíceis de compensar do que as de origem ambiental (*mutáveis*). Contudo, a origem de uma desvantagem não permite, por si só, concluir se o seu impacto pode ou não ser atenuado por intervenção educativa (Jencks, 1988, p. 523).

Estamos agora em condições de fazer corresponder a conceção identificada por Jencks como justiça humana *fraca*, com o princípio rawlsiano da igualdade de oportunidades, ao rejeitar as desigualdades de sucesso educativo causadas por diferenças de classe social. Em diálogo com esta análise, Culp considera que Jencks rejeita esta conceção e procura ultrapassar os desacordos interpretativos em torno da igualdade de oportunidades educativas com a adoção da «hipótese igualitária nula», segundo a qual todos os alunos devem beneficiar de um igual acesso a recursos educativos (Culp, 2020, p. 2).

A partir da leitura de Julian Culp, é possível identificar duas versões da argumentação proposta por Harry Brighouse e Adam Swift a favor da igualdade de oportunidades educativas: a oportunidade educativa justa e a igualdade baseada na sorte (*igualitarismo da sorte*). Na primeira versão, considera-se injusto que alunos com o mesmo nível de talento, esforço e motivação tenham oportunidades desiguais de sucesso educativo por influência da origem social, dado que essa desigualdade tende a reproduzir-se no mercado de trabalho (Culp, 2020, p. 3). Como referem os autores, esta

conceção exige que «as perspetivas de sucesso educativo de um indivíduo possam depender do seu talento e esforço, mas não devem ser influenciadas pela sua classe social» (Brighthouse & Swift, 2014, citado em Culp, 2020, p. 3, tradução nossa). A segunda versão será abordada mais adiante.

1.1.5.2. Teoria prioritarista da justiça educativa

De acordo com Culp, a primeira versão da argumentação a favor da igualdade de oportunidades educativas (a oportunidade educativa justa) põe em causa as desigualdades de oportunidades educativas associadas à classe social, mas aceita as diferenças que decorrem das capacidades naturais, apesar de ambas escaparem ao controlo dos alunos. Perante esta incongruência, o autor assinala duas respostas possíveis: uma delas consiste em adotar a versão do igualitarismo da sorte, que considera injusta qualquer desigualdade de oportunidades educativas independentemente da sua origem; enquanto a outra, baseada na proposta desenvolvida por Schouten (2012), passa por implementar um princípio prioritarista da justiça educativa (Culp, 2020, p. 4). A teoria correspondente a essa proposta será aqui brevemente introduzida e ficará reservada para o sub-subcapítulo seguinte (1.1.6.) a análise aprofundada do seu princípio da justiça educativa.

Os princípios prioritaristas orientam a ação no sentido de melhorar a posição dos alunos que se encontram em pior situação. Existem versões mais moderadas ou mais rigorosas do prioritarismo, consoante o grau de prioridade atribuído aos menos avantajados. Mas, em termos gerais, as diferentes formulações partilham a convicção de que a justiça exige que os recursos educativos sejam alocados de modo a maximizar as perspetivas dos menos favorecidos, e não a ampliar ganhos adicionais entre os mais privilegiados. É neste sentido que Schouten e Brighthouse designam este tipo de princípios como princípios para «beneficiar os menos favorecidos» (Schouten & Brighthouse, 2014, pp. 121-122, tradução nossa).

Note-se que, para estes mesmos autores, estes princípios operam à escala de grupos, e determinam a melhoria da posição dos alunos em situação mais desfavorável

(tipicamente identificados com o grupo com desempenho mais baixo). Além disso, a identificação do grupo menos favorecido depende da métrica adotada para definir vantagem e desvantagem, pelo que diferentes métricas podem conduzir a diferentes formas de determinar quem deve ser priorizado (Schouten & Brighthouse, 2014, p. 122). No sub-subcapítulo seguinte (1.1.6.), abordaremos a métrica de florescimento ao longo do curso de vida.

1.1.5.3. Teoria da educação democraticamente adequada

Uma alternativa à concepção de igualdade de oportunidades educativas pode ser encontrada na teoria da educação democraticamente adequada, proposta que Culp apresenta associada a autoras como Elizabeth Anderson e Debra Satz. Esta teoria defende que todos os cidadãos devem atingir um limiar mínimo de educação, suficiente para a participação democrática (Schouten & Brighthouse, 2014, p. 128). Segundo Culp, os defensores desta perspetiva argumentam que as práticas educativas devem possibilitar a todos os estudantes o desenvolvimento das competências necessárias para participarem de forma efetiva nos processos de deliberação democrática. Repare-se, no entanto, que deste modo se mantém um compromisso igualitário ao conceber a educação como condição de inclusão plena numa comunidade de cidadãos com igual estatuto político. Em termos práticos, a concepção de educação democraticamente adequada atribui especial importância a ambientes educativos socialmente integrados, em que a convivência entre estudantes provenientes de contextos diversos promove relações sociais mais igualitárias (Culp, 2020, p. 5, pp. 7-8).

Será suficiente, para os nossos propósitos, delimitar uma teoria da justiça educativa que se centre na capacitação para a cidadania democrática, prescindindo das disputas argumentativas entre os vários autores quanto à definição exata do seu limiar, bem como das objeções apontadas à teoria da igualdade de oportunidades educativas e das respetivas respostas por parte desta teoria alternativa.

Todavia, interessa mencionar a articulação entre diferentes princípios da justiça educativa. A este propósito, Culp recupera as posições associadas a autores como

Brighouse e Swift (2009), segundo as quais a igualdade de oportunidades deve ser entendida como uma componente de uma conceção mais abrangente, na qual intervêm também outros princípios da justiça educativa (Culp, 2020, p. 6).

1.1.6. O princípio prioritarista da justiça educativa

No sub-subcapítulo anterior, analisamos as três principais teorias contemporâneas da justiça educativa. Agora vamos focar-nos na teoria prioritarista, mais propriamente no princípio prioritarista, tal como foi proposto por Schouten (2012), num artigo intitulado *Fair Educational Opportunity and the Distribution of Natural Ability: Toward a Prioritarian Principle of Educational Justice*. A justificação para a adoção desta abordagem normativa será melhor desenvolvida no sub-subcapítulo 1.2.2..

Partindo da perspectiva da autora, não será controverso afirmar que a educação possui tanto um valor intrínseco quanto um valor instrumental. Contudo, Schouten começa por oferecer maior destaque ao valor instrumental, isto é, ao facto de a educação funcionar como uma via de acesso a benefícios futuros relevantes, que se encontram distribuídos de forma desigual (Schouten, 2012, p. 472).

De acordo com Schouten (2012), uma conceção meritocrática da justiça educativa defende que o sucesso de cada indivíduo deve resultar proporcionalmente das suas capacidades e esforço pessoal, independentemente da sua classe social (pp. 472-473). A este respeito, Schouten traz à colação as limitações das conceções propostas por Christopher Jencks, Harry Brighouse e Adam Swift. Em particular, recupera aquela que é, possivelmente, «a mais explícita deslegitimação das desvantagens educativas exclusivamente causadas por contingências sociais» (Schouten, 2012, p. 473, tradução nossa). Este princípio anteriormente analisado, e que Jencks designa por justiça humana *fraca* (*weak humane justice*, JHF), é assinalado por Schouten como problemático. Na medida em que, se for aplicado isoladamente, deixa por esclarecer os deveres de justiça perante estudantes cujo insucesso se associa a limitações naturais e que, por esse motivo, veem as suas perspetivas de vida reduzir-se. O objetivo de Schouten consiste,

portanto, em desenvolver um princípio complementar à JHF, capaz de clarificar os deveres dos educadores para com esses alunos (Schouten, 2012, p. 473).

Para tornar este problema mais inteligível, Schouten aproxima a discussão de um *framework* puramente inspirado em Rawls. Como é sabido, tal como o princípio da igualdade de oportunidades (PIO), por si só, não é suficiente para garantir uma estrutura social justa no *framework* rawlsiano, também a JHF não fornece orientações claras aos educadores sobre como distribuir de forma justa os recursos educativos. Partindo desta limitação, Schouten propõe a formulação de um princípio prioritarista da justiça educativa (PPJE), inspirado no princípio da diferença, com o intuito de responder às necessidades específicas dos alunos que são desfavorecidos por contingências naturais (Schouten, 2012, p. 473).

Repare-se, contudo, nas idiosincrasias desta inspiração. A autora não apresenta o seu princípio como uma mera aplicação da teoria rawlsiana ao domínio educativo. Os princípios formulados por Rawls, conforme foi indicado, devem ser aplicados à estrutura básica da sociedade, e não ao funcionamento de uma instituição específica. Além do mais, o projeto de Schouten inscreve-se no âmbito da teoria não-ideal, na medida em que está direcionado para contextos reais onde os princípios mais abrangentes da justiça não são plenamente cumpridos, o que não se verifica no enquadramento teórico rawlsiano (Schouten, 2012, p. 473). Este aspeto foi identificado por Culp, que considera que a autora se afasta de abordagens de matriz ideal que partem do pressuposto de conformidade integral com os respetivos princípios e que, a partir daí, tentam definir quais seriam as práticas educativas normativamente adequadas. Em contraste, a perspectiva não-ideal toma como ponto de partida os constrangimentos e problemas efetivos do quotidiano escolar, que podem limitar a exequibilidade das orientações normativas. Sendo assim, Schouten alerta para as consequências da falta de atenção à teoria não-ideal, que pode culminar na formulação de recomendações desajustadas face às condições reais com que os docentes se confrontam no exercício das suas funções (Culp, 2020, p. 2).

Para perceber por que motivo a JHF não cumpre as exigências da justiça educativa, Schouten (2012) convida-nos a fazer uma experiência mental em que se imagina uma

sociedade em que o princípio da JHF está plenamente concretizado. Nesta sociedade, neutraliza-se o impacto da origem social e, por isso, o desempenho dos estudantes deixa de depender da classe social e passa a refletir sobretudo diferenças de aptidão e esforço. Mesmo assim, esta situação pode parecer injusta num sistema social como o nosso, em que existe uma correlação forte entre o sucesso académico e as recompensas externas, o que acaba por ter efeitos diretos nas condições de vida desiguais ao longo do tempo. Nestas circunstâncias, alunos com piores resultados podem ficar com perspetivas de vida substancialmente mais limitadas, mesmo quando não foram penalizados por contingências sociais (Schouten, 2012, pp. 474-475).

Em vez de remeter a solução para uma transformação global da estrutura de recompensas externas vigente, Schouten insiste na importância de definir os deveres dos educadores sob condições não-ideais, partindo do pressuposto de que o atual sistema de recompensas se mantém inalterado (Schouten, 2012, p. 475). É neste aspeto que a autora aproxima o seu raciocínio da justificação rawlsiana para complementar o princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença. Se não aceitarmos, como fundamenta Rawls, que a distribuição de vantagens dependa de fatores arbitrários de um ponto de vista moral, então não basta mitigar apenas as contingências sociais, já que as diferenças naturais também podem comprometer, de modo comparável, as perspetivas de vida (Rawls, 2021, pp. 76-77; Schouten, 2012, p. 476). Daí a necessidade de complementar, por analogia com Rawls, um princípio igualitário (PIO/JHF) com um princípio de natureza prioritarista (princípio da diferença/PPJE), direcionado para beneficiar, de forma proporcional, os alunos cuja desvantagem decorre de limitações naturais em interação com um contexto social desigual. Contudo, não se trata de suprimir este tipo de desvantagem, essa tentativa colidiria com a conceção rawlsiana de justiça (Schouten, 2012, pp. 476-477).

Schouten defende que o problema não está no facto de os alunos com maiores aptidões naturais obterem melhores resultados, em si mesmo, mas no modo como, em sociedades muito estratificadas, essas diferenças de desempenho escolar tendem a transformar-se em diferenças marcantes nas perspetivas de vida. Se a nossa sociedade tivesse outro tipo de características, o impacto das desigualdades de desempenho seria

menor, porque um insucesso escolar não implicaria, de forma tão previsível, uma vida pior (Schouten, 2012, p. 477).

Como o PPJE é pensado para orientar decisões em contextos não-ideais, Schouten parte do pressuposto de que a estrutura externa de recompensas não sofrerá alterações a curto prazo. Naturalmente, uma resposta imediata a esta conjuntura passaria por concentrar esforços para elevar o desempenho académico dos alunos naturalmente desfavorecidos. Contudo, a autora evidencia que esta não é a melhor solução. Primeiro porque, nalguns casos, certos resultados académicos são inatingíveis ou simplesmente não tipificam o investimento educativo mais adequado para melhorar as perspetivas de vida desses alunos. Vejamos o exemplo que Schouten utiliza para demonstrar que, em determinadas situações, canalizar o trabalho educativo para o desenvolvimento de competências essenciais ao desenvolvimento integral dos estudantes pode ser mais vantajoso do que insistir numa melhoria residual nos seus resultados académicos (Schouten, 2012, p. 478):

Consideremos Linda, uma aluna do quarto ano com uma deficiência cognitiva moderada devido à síndrome de *Down*. Linda não alcançará, através dos canais escolares convencionais, o nível académico necessário para garantir segurança e realização pessoal na idade adulta. Porém, isso não significa que os educadores nada possam fazer por ela. Nem tudo o que é educativo é, necessariamente, académico. Os professores podem ajudá-la a desenvolver competências para a vida que lhe permitam atingir um maior grau de autonomia ou melhorar a sua capacidade de interagir e estabelecer relações interpessoais. Este tipo de investimento do tempo da Linda e dos seus professores é mais apropriado, mesmo que pudesse ter sido gasto de forma a melhorar marginalmente as suas classificações nos testes. (Schouten, 2012, p. 478, tradução nossa)

Em segundo lugar, pensa Schouten, que uma política exclusivamente centrada na melhoria dos resultados académicos dos alunos naturalmente menos afortunados pode implicar o desvio de recursos educativos que seriam utilizados para o desenvolvimento de alunos com elevado potencial, o que teria custos indiretos para os próprios

estudantes que se pretendia ajudar. Resultado que acabaria por contrariar o espírito do PPJE (Schouten, 2012, p. 478).

Até este ponto, refletimos acerca de duas soluções insatisfatórias alvitadas por Schouten (reformular o sistema de recompensas externas vs. melhorar o desempenho académico). Contudo, é previsível que o PPJE nos ofereça uma terceira via mais estável. A solução poderá passar por interpretar a obrigação prioritarista como um dever de beneficiar, de forma mais ampla, os alunos menos favorecidos, através de intervenções educativas que reforcem diretamente as suas perspetivas de vida, mesmo quando esses investimentos não se traduzem em melhorias imediatas nos resultados académicos (Schouten, 2012, p. 479).

Neste sentido, para Schouten, o apoio aos alunos menos favorecidos não deve restringir-se à melhoria nos resultados académicos, pois estes nem sempre coincidem com quem fica em pior situação. Assim, os benefícios promovidos pelo PPJE devem ser avaliados segundo a métrica de florescimento ao longo do curso de vida, que considera o bem-estar dos alunos com base na concretização de resultados efetivamente valiosos e não numa mera disponibilidade abstrata de oportunidades. De acordo com Schouten, esta métrica é mais adequada porque as crianças não podem ser responsabilizadas pela conversão de oportunidades em vantagens reais e porque é sensível a dimensões intrinsecamente valiosas da vida dos alunos, como as experiências estéticas ou desportivas, que ajudam a avaliar a vantagem relativa mesmo que sejam prescindíveis para o desenvolvimento de uma capacidade de ação adulta (Schouten, 2012, pp. 479-480).

Agora que o PPJE está melhor delineado, encontramos-nos em condições de perceber por que razão, no entender da autora, é mais apropriado adotar um único princípio da justiça educativa. Embora, à primeira vista, possa parecer demasiado vago, o PPJE adquire densidade prática quando solicita que os professores identifiquem os alunos com baixas perspetivas de florescimento e mobilizem os recursos educativos ao seu dispor para melhorar essas mesmas perspetivas dentro dos limites reais da prática docente. Esta vantagem evidencia-se sobretudo em contextos não-ideais, nos quais um princípio igualitário pode não fornecer critérios suficientes para determinar o curso de

ação justo. Para comparar as duas opções de alocação de recursos, construímos a tabela que se apresentará em seguida. Apesar de ambas manterem o mesmo grau de desigualdade entre grupos (duas unidades), o PPJE conduz-nos à concretização da primeira forma de distribuição, por ser a alternativa que eleva a condição dos alunos em pior situação (Schouten, 2012, pp. 484-485).

Tabela 1 - Distribuição de unidades de florescimento segundo duas opções de alocação de recursos

Opção de alocação	Grupo de alunos	Unidades de florescimento por alunos
Opção 1	Metade da turma	5 (primeiro grupo); 3 (segundo grupo)
Opção 2	$\frac{3}{4}$ da turma; $\frac{1}{4}$ da turma	4.5 (três quartos); 2.5 (um quarto)

Além disso, Schouten nota que estas razões não se circunscrevem à desvantagem de origem natural. Os princípios igualitários podem falhar na orientação da ação quer perante desigualdades naturais quer perante desigualdades sociais, o que torna defensável a adoção de um único princípio prioritarista para regular ambas. A autora acrescenta, por fim, que as limitações epistémicas dos professores, associadas à dificuldade em distinguir entre desigualdades que resultam de fatores naturais ou sociais, geram uma justificação prudencial a favor da adoção de um único princípio da justiça educativa, aplicável a qualquer fonte de desvantagem (Schouten, 2012, pp. 485-487).

Tendo sido analisados os fundamentos teóricos da justiça educativa, e adotada uma abordagem normativa de matriz prioritarista, coloca-se a questão de saber de que forma o princípio proposto pode orientar práticas pedagógicas concretas. A partir das exigências do PPJE, surge a necessidade de recorrer a ferramentas educativas acessíveis, flexíveis e adaptáveis à diversidade do corpo discente. É neste enquadramento que se introduz o *podcasting* como tecnologia educativa com potencial para operar como meio de materialização dos compromissos normativos assumidos.

No subcapítulo seguinte, explora-se de que modo o *podcast*, enquanto recurso pedagógico, pode apoiar o processo de ensino-aprendizagem e simultaneamente favorecer a promoção da justiça educativa no ensino de Filosofia.

1.2. Podcasting na educação e para a justiça

Reconstituir integralmente a história do *podcasting* implicaria um desvio desproporcionado face aos objetivos desta investigação. Ainda assim, como salientam os autores do livro *How to create podcasts for education*, Gilly Salmon, Palitha Edirisingha, Matthew Mobbs, Richard Mobbs e Chris Dennett, identificar as características técnicas que definem esta ferramenta poderá ajudar a compreender o modo como se tornou atrativa no domínio educativo (Salmon et al., 2008, p. 1). Começemos, por isso, por distinguir os termos *podcast* e *podcasting* e por clarificar outros termos associados.

Estes autores definem o termo *podcast* como um ficheiro multimédia digital que pode conter apenas áudio ou áudio acompanhado de imagem. Este conteúdo é disponibilizado através de um *website*, podendo ser reproduzido diretamente *online* ou descarregado para um computador ou dispositivos portáteis concebidos para a reprodução de som e/ou imagem, como telemóveis, *tablets*, computadores portáteis, leitores de MP3, entre outros. Segundo estes autores, a aceção de *podcasting* é polissémica: tanto pode designar o ato de criar *podcasts* como o ato de distribuir *podcasts* (Salmon et al., 2008, p. 1). Um *feed* RSS, sigla de *Really Simple Syndication*¹⁶, é um ficheiro *web* que agrupa informações por temas numa página *online* e envia automaticamente atualizações aos utilizadores que solicitaram ser notificados sobre determinados tópicos (Salmon et al., 2008, pp. 6-7). Ao que dizem estes autores, pode acrescentar-se a definição dada por Gardner Campbell, que define *podcatcher* como uma aplicação ou *software* agregador de RSS (como o *Spotify*, *Apple Podcasts*, *Google Podcasts* ou outras aplicações que suportam *feeds* RSS) através do qual o utilizador pode

¹⁶ Na perspetiva de Campbell, a adoção deste formato, em sintonia com as dinâmicas participativas da *Web 2.0*, foi um dos principais fatores que impulsionaram a proliferação e o desenvolvimento dos *podcasts* (Campbell, 2005, p. 38).

subscriver o fluxo RSS do *podcast* e descarregar automaticamente os novos episódios para o seu dispositivo de reprodução preferencial (Campbell, 2005, p. 38).

Campbell observa que, em certos aspetos, o *podcasting* nem sequer é uma novidade. Os programas de rádio já utilizam, há décadas, um modelo de emissão seriada. Nem propriamente o *streaming* nem a possibilidade de descarregar ficheiros áudio são práticas recentes, e a própria especificação RSS que permite o *podcasting*, já está disponível há vários anos. O que há de novo no *podcasting* é a facilidade de publicação, de subscrição, a ubiquidade e a assincronicidade (característica dos *media-on-demand*), isto é, a possibilidade de utilização a qualquer momento, em diferentes ambientes e durante a realização de diversas atividades, como caminhar, viajar ou praticar exercício físico (Campbell, 2005, p. 34).

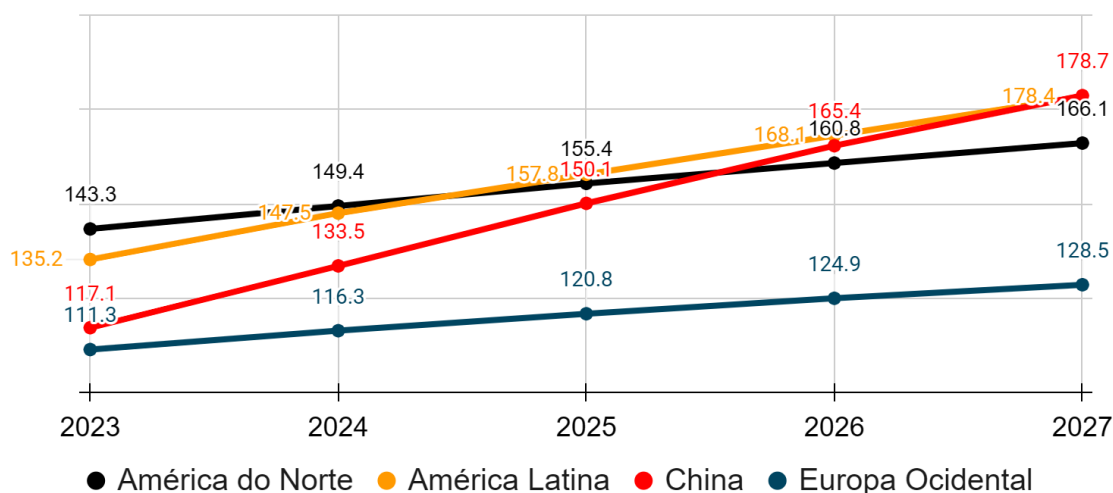
Apesar do famigerado apresentador de televisão Adam Curry ter desempenhado um papel determinante na promoção e desenvolvimento inicial do *podcasting*, os autores do livro *How to create podcasts for education*, acima mencionado, referem que foi o jornalista britânico Ben Hammersley quem, em 2004, cunhou o termo num artigo publicado no jornal «The Guardian», ao procurar nomear uma prática emergente: a escuta de blogues áudio num dos dispositivos mais populares e acessíveis da época: o *iPod* (Salmon et al., 2008, p. 2). Pode ainda ter-se em conta o que Charles Arthur e Jack Schofield dizem acerca do *podcasting*. Segundo estes, *podcasting* é um *portmanteau* (amalgama) que combina *iPod* (utilizado como sinónimo dos leitores de MP3) com *broadcasting* (neste caso, transmissão de áudio para um público alargado através da internet) (Arthur & Schofield, 2006).

O crescimento acelerado do consumo de *podcasts* é visível na evolução prevista para o período de 2023 a 2027, com base nas projeções da *eMarketer*. Note-se que estas estimativas referem-se a utilizadores da internet de qualquer idade que ouvem *podcasts* via *streaming* digital ou descarregamento direto, em qualquer dispositivo, pelo menos uma vez por mês. Embora os dados relativos a 2023 correspondam a valores efetivamente observados, os valores dos anos seguintes são previsões baseadas nas tendências identificadas pela *eMarketer*.

Gráfico 1 - Evolução do número de ouvintes de *podcasts* por região (2023-2027)

Número de ouvintes de podcasts na China e em regiões selecionadas a nível mundial, 2023-2027

(milhões)



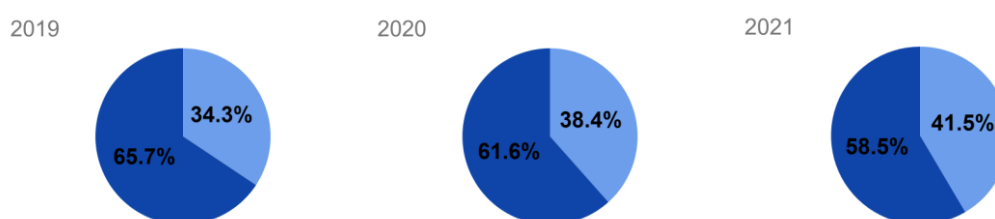
Fonte: Insider Intelligence | eMarketer (previsão agosto, 2023).

De acordo com a previsão divulgada em agosto de 2023 sobre o consumo global de *podcasts*, o número de ouvintes tem aumentado de forma constante e prevê-se que continue a crescer nos próximos anos. Em 2023, o número de utilizadores da internet que ouvem *podcasts* mensalmente a nível mundial ultrapassou os 500 milhões, enquanto a previsão é de que esse número cresça para mais de 650 milhões em 2027. A China apresenta o crescimento mais acentuado ao longo do período analisado, ultrapassando algumas regiões a partir de 2025 e registando, em 2027, o número mais elevado de ouvintes. A Europa Ocidental apresenta um ritmo de crescimento mais lento, enquanto a América Latina e a América do Norte registam um progresso mais regular ao longo do período (Cramer-Flood, 2023).

De acordo com um estudo realizado pelo OberCom em parceria com o Reuters Institute for the Study of Journalism, o consumo de *podcasts* em Portugal tem acompanhado a tendência de crescimento observada a nível global. Entre 2019 e 2021, a percentagem de utilizadores de internet em Portugal que ouviram pelo menos um *podcast* no mês anterior aumentou de 34,3% para 41,5%, o que representa um crescimento de 7,2

pontos percentuais no período. Este aumento progressivo coloca Portugal entre os países com maiores níveis de adesão ao formato, tanto em termos proporcionais como de evolução. A análise por faixas etárias indica uma maior concentração de ouvintes nas gerações mais jovens: em 2021, 71,8% dos jovens entre os 18 e os 24 anos ouviram *podcasts*, contrastando com os 38,1% registados entre os indivíduos dos 55 aos 64 anos (Cardoso et al., 2022, p. 23).

Gráfico 2 - Evolução da percentagem de utilizadores de internet em Portugal que ouviram *podcasts* no mês anterior (2019-2021)



Fonte: OberCom | Reuters Institute for the Study of Journalism (abril, 2022).

Já o estudo *Bareme Internet*, produzido pela *Marktest* e referente a 2024, indicava que 84,4% dos portugueses com mais de 15 anos têm o hábito de aceder à internet, o que representa o valor mais elevado de sempre registado por este inquérito, com um acréscimo de 1.7 pontos percentuais face a 2023 e de 27.3 em comparação com 2010. Este crescimento tem sido impulsionado sobretudo pela generalização do uso de *smartphones*, utilizados por 81,8% da população para aceder à internet, o que corresponde também ao valor mais elevado alguma vez registado por este estudo (*Marktest*, 2024).

Apesar de os dados apresentados não permitirem generalizações, apontam para uma tendência clara de crescimento no consumo de *podcasts* e, concomitantemente, na utilização de tecnologias móveis para aceder à internet, tendência particularmente acentuada entre os mais jovens.

Muito embora os autores do livro acima referido indiquem que o *podcasting* esteve inicialmente associado a conteúdos informativos e de entretenimento (Salmon et al., 2008, p. 2), Oliver McGarr, um especialista importante para o estudo do tema, salienta

que este formato tem registado um crescimento significativo no setor da educação, em virtude do reconhecimento do seu valor no apoio à aprendizagem móvel¹⁷ e no enriquecimento da experiência do estudante (McGarr, 2009, p. 309). O sub-subcapítulo seguinte explora justamente o potencial pedagógico do *podcasting* no processo de ensino-aprendizagem.

1.2.1. O potencial pedagógico do *podcasting* no processo de ensino-aprendizagem

Para Fernando Rosell-Aguilar, dada a relativa novidade da ferramenta, é compreensível que os primeiros trabalhos de investigação sobre o uso do *podcasting* na educação tenham incidido quase exclusivamente sobre questões de natureza técnica, como a criação e a distribuição de *podcasts* (Rosell-Aguilar, 2007, p. 473). Ultrapassada esta fase inicial, a investigação evoluiu no sentido de explorar o seu potencial pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

Embora a maior parte dos estudos se concentre no ensino superior (e.g., Copley, 2007; Evans, 2008; Lonn & Teasley, 2009; McGarr, 2009; Salmon & Edirisingha, 2008), o propósito subjacente à utilização desta ferramenta mantém plena pertinência para o ensino secundário, na medida em que responde a necessidades pedagógicas transversais aos diferentes níveis de ensino. Conforme sistematizado por McGarr, esse propósito pode ser dividido em três grandes categorias: o aumento da flexibilidade, a melhoria da acessibilidade e o enriquecimento da experiência de aprendizagem dos estudantes (McGarr, 2009, p. 311).

Relativamente ao aumento da flexibilidade, McGarr nota que a disponibilização de material didático em formato áudio e vídeo, frequentemente acompanhada de mecanismos de subscrição e de atualização automática, permite que o estudante aceda aos conteúdos de forma assíncrona, no momento e no contexto que lhe for mais

¹⁷ A aprendizagem móvel (*mobile learning/m-learning*) pode ser definida, de acordo com Agnes Kukulska-Hulme, como «aquela que ocorre quando o estudante não está num local fixo e pré-determinado, ou quando o estudante tira partido das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelas tecnologias móveis» (Kukulska-Hulme, 2005, p. 1, tradução nossa).

conveniente, o que pode reforçar a flexibilidade do processo de aprendizagem (McGarr, 2009, pp. 311-312).

Quanto à melhoria da acessibilidade, McGarr observa que a possibilidade de aceder aos materiais em dispositivos portáteis pode aumentar a mobilidade do acesso, na medida em que permite ao estudante consultar os conteúdos em situações em que o tempo disponível surge de forma irregular, como durante deslocações, pausas ou períodos fora do horário habitual de estudo. Estas circunstâncias tornam indispensável o recurso a tecnologias portáteis, que possibilitem o transporte dos materiais educativos e o acesso aos mesmos sempre que seja oportuno (McGarr, 2009, p. 312).

Por último, McGarr considera que a crescente utilização do *podcasting* no domínio da educação tem o potencial de transformar significativamente a experiência de ensino e aprendizagem dos estudantes. A forma mais comum de utilização consiste na distribuição de gravações das aulas para análise posterior. Para além de aumentar a comodidade, conexão e controlo do estudante sobre o estudo, a possibilidade de reproduzir as aulas pode ajudar à revisão e à compreensão (McGarr, 2009, p. 313). Por sua vez, Jocasta Williams e Michael Fardon indicam que, ao acederem às gravações das aulas, os alunos podem acompanhar o conteúdo e os materiais ao seu próprio ritmo, fazer pausas ou retroceder sempre que necessário. Além disso, este recurso é extremamente valioso para muitos membros do corpo discente, nomeadamente os que têm necessidades educativas especiais (NEE)¹⁸, compromissos familiares e profissionais, dificuldades linguísticas ou problemas relacionados com a conciliação de horários (Williams & Fardon, 2007, p. 1085). Por outro lado, os autores Mim Fox, Siobhan McHugh, Denika Thomas, Felix Kiefel-Johnson e Benjamin Joseph, num importante artigo, argumentam que o áudio distingue-se por ser, antes de tudo, um meio temporal, que só existe em tempo real, dado que o seu conteúdo não pode ser folheado ou congelado, como sucede com o livro ou com o vídeo, e avançar na reprodução pode envolver a perda de conteúdo essencial (Fox et al., 2021, p. 8). Por estas razões, Siân E. Lucas e Nadine Thomas defendem que o *podcast* apresenta um potencial acrescido para

¹⁸ Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, I série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

as pedagogias construtivistas, ao ser um recurso fator de uma experiência de aprendizagem mais rica e de um maior envolvimento dos estudantes com os conteúdos, em contraste com o modelo de aula tradicional (Lucas & Thomas, 2021, p. 3). Deve ainda considerar-se que, segundo os autores do artigo, o *podcast* não prende os alunos passivamente ao ecrã (Fox et al., 2021, p. 3). Esta característica aproxima-se da perspetiva de Alison Klein, que considera o *podcast* um meio capaz de funcionar como refúgio num mundo contemporâneo saturado por ecrãs (Klein, 2020, p. 29).

Após uma breve análise das vantagens associadas ao uso de *podcasts* na educação, McGarr chama a atenção para a necessidade de conhecer o que revelam os estudos sobre a sua aplicação prática. Só assim será possível conhecer a realidade da sua implementação e identificar as melhores formas de utilizar esta ferramenta no ensino e na aprendizagem (McGarr, 2009, p. 313).

Steven Lonn e Stephanie Teasley assinalam que à medida que a literatura sobre a utilização de *podcasts* se expande, persistem divergências quanto ao impacto que esta tecnologia tem na aprendizagem dos alunos (Lonn & Teasley, 2009, p. 89). Jonathan Copley, por exemplo, concluiu que o *podcasting* tem um efeito na aprendizagem dos alunos equiparável ao de outros materiais de revisão, como a disponibilização dos diapositivos utilizados nas aulas (Copley, 2007, p. 388). Em sentido distinto, estudos como os de Ashley Deal e Marco Lazzari concluíram que o *podcasting* não tem um efeito positivo nas classificações dos estudantes (Deal, 2007; Lazzari, 2009). Um outro estudo, conduzido por Dani McKinney, Jennifer Dyck e Elise Luber, concluiu que os alunos só retiravam benefícios do uso de *podcasts* quando tomavam notas, ouviam o *podcast* várias vezes e, de um modo geral, adotavam comportamentos semelhantes aos que habitualmente evidenciam durante as aulas (McKinney et al., 2009).

Paralelamente, Lonn e Teasley referem que diversos estudos de investigação têm demonstrado que o *podcasting* pode ser uma ferramenta de aprendizagem eficaz (Lonn & Teasley, 2009, p. 89). Por exemplo, o estudo assinado por Sarah Brittain, Pietrek Glowacki, Jared Van Ittersum e Lynn Johnson, assim como o de Chris Evans refere que alguns estudantes consideraram a utilização de *podcasts* mais eficaz do que o manual escolar para rever os seus apontamentos (Brittain et al., 2006; Evans, 2008). Sharon

Stoten acrescenta que esta ferramenta oferece aos docentes a possibilidade de adequar a aprendizagem à disponibilidade temporal dos estudantes (Stoten, 2007, p. 57). No mesmo sentido, Deborah Vess verificou que a utilização de *podcasts* libertou tempo para a realização de discussões na aula e para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem de ordem superior (Vess, 2006, pp. 481-483). Para além destas potencialidades pedagógicas, Jonathan Singer descreve que os *podcasts* tendem a ser escutados com auscultadores, o que confere à experiência uma dimensão imersiva, descrita como se os sons estivessem «literalmente dentro das nossas cabeças» (Singer, 2019, p. 575, tradução nossa). Esta proximidade sensorial transforma a escuta de *podcasts* num momento íntimo (Fox et al., 2021; Singer, 2019), capaz de promover uma ligação emocional e empática com os apresentadores e convidados regulares (Adamson, 2022; Fox et al., 2021; Fronek et al., 2016), e o formato *audio-only* estimula a imaginação dos ouvintes e a criação de imagens mentais, num processo de co-construção do sentido (Fox et al., 2021). Por outro lado, Vicenc Fernandez, Pep Simo e Jose Sallan defendem que o *podcasting* intensifica a sensação de contacto entre alunos e professores e, por isso, consegue aumentar a motivação dos alunos, ao mesmo tempo que respeita as diferentes formas de aprendizagem destes (Fernandez et al., 2009). Ainda que o *podcast* seja útil na divulgação de conteúdos disciplinares, Mark Frydenberg considera que a sua utilização torna-se mais proveitosa quando os estudantes são incentivados a tornarem-se criadores do material a ser divulgado (Frydenberg, 2008).

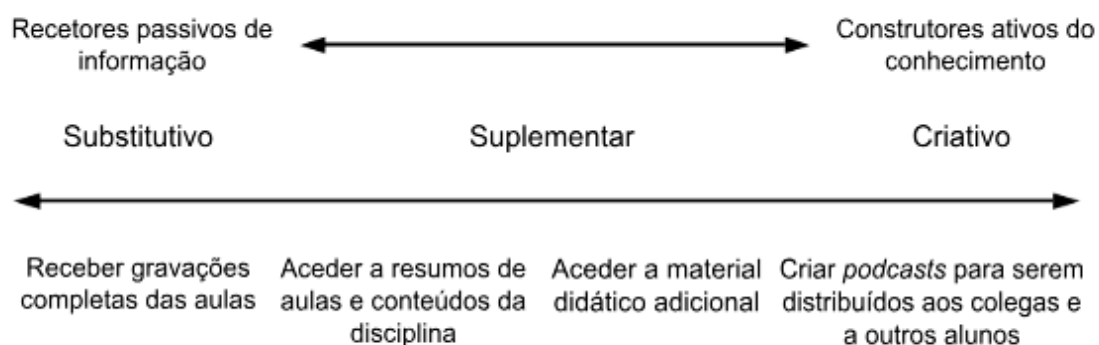
Apesar destas divergências, é possível reconhecer que grande parte da eficácia desta ferramenta depende da forma como é integrada no processo de ensino-aprendizagem. As formas de utilização do *podcast* até aqui aludidas podem ser sistematizadas, à luz da proposta de McGarr, em três grandes categorias de uso, dispostas ao longo de um *continuum*: uso substitutivo, uso suplementar e uso criativo. Ao nível mais elementar, o *podcasting* pode funcionar como uma alternativa à aula presencial, em que os estudantes podem aceder a uma gravação integral da aula. Embora a gravação de aulas para efeitos de revisão e análise tenha algum valor educativo, «se for utilizada exclusivamente como substituto das aulas tradicionais, pode acentuar o papel dos alunos como recetores passivos de informação» (McGarr, 2009, p. 317, tradução nossa).

O *podcasting* também pode funcionar, segundo McGarr, como apoio suplementar à aprendizagem, modalidade que tende a concentrar maior valor educativo quando comparada com a anterior. Este uso suplementar surge, em geral, sob dois formatos. Num primeiro, mais comum, os *podcasts* servem para sistematizar matéria já lecionada, através de resumos de aulas ou sínteses das leituras obrigatórias. Contudo, quando o estudante substitui o contacto com a bibliografia principal por este material de revisão, pode aumentar a passividade e reduzir o envolvimento nas aulas. Num segundo formato, os *podcasts* introduzem material adicional que pode aprofundar a compreensão dos estudantes, ao apresentar perspetivas alternativas e ao permitir uma exploração mais detalhada dos temas, com potencial para alcançar níveis mais elevados de aprendizagem cognitiva (McGarr, 2009, p. 317).

A par das utilizações mais comuns, McGarr descreve uma modalidade menos referida do *podcasting*, que corresponde ao uso criativo. Este modo de utilização é de natureza mais participativa, em que os estudantes assumem um papel de produtores de conteúdos. Ao implicar a criação de *podcasts*, esta modalidade pressupõe um domínio aprofundado da matéria e uma análise crítica dos conteúdos previamente abordados. Em simultâneo, favorece o desenvolvimento de competências técnicas ligadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), através da produção e edição de recursos digitais. Quando realizada em contexto de grupo, pode potenciar competências de cooperação e participação, com efeitos positivos na aprendizagem entre pares e na dinâmica colaborativa da turma (McGarr, 2009, p. 317). Para Fábio Ferreira dos Santos, a utilização do *podcast* no contexto escolar constitui um «método dinâmico de aprendizagem, onde o aluno se torna um ser ativo» (Santos, 2014, p. 6, tradução nossa). No âmbito de uma utilização mais criativa do *podcasting*, Santos refere que a produção de gravações de áudio permite evidenciar o nível de aprendizagem do estudante face ao material que produziu e, ao permanecer disponível, pode também ajudar outros alunos que venham a aceder posteriormente aos conteúdos disponibilizados (Santos, 2014, p. 6). Com este tipo de utilização, os alunos são capazes de teorizar e introduzir contributos originais que não tinham sido considerados pelo professor nas suas aulas (Santos, 2014, p. 35). Deve reconhecer-se, contudo, como também nota McGarr, um

efeito colateral associado à disseminação dos resumos produzidos pelos alunos, pois alguns colegas podem recorrer a esses materiais em detrimento de uma aprendizagem mais aprofundada. Este espectro de utilização encontra-se sintetizado na Figura 1 (McGarr, 2009, p. 317).

Figura 1 - Usos educativos do *podcasting*



Fonte: McGarr (2009, p. 318).

Deste modo, McGarr adverte que, para evitar que o *podcasting* acentue a passividade dos alunos no processo de aprendizagem, a sua utilização deve ser orientada para o aluno e fundamentada em objetivos educativos consistentes, que visem a melhoria efetiva da experiência de aprendizagem, em vez de seguir pretensões de natureza tecnofílica (McGarr, 2009, p. 319).

Até aqui temos analisado as potencialidades pedagógicas do *podcasting* no ensino em geral. Relativamente ao ensino de Filosofia em particular, a literatura académica disponível sobre o tema é escassa e a investigação cinge-se sobretudo à utilização de *podcasts* como complemento aos recursos tradicionais, em que se recorre a *podcasts* produzidos por criadores externos (este tipo de utilização, de acordo com a tipologia de McGarr (2009), enquadra-se no uso suplementar) (e.g., Adamson, 2022; Wong & Tan, 2008; Zart, 2020). Para além disto, a literatura que concetualiza ou avalia o impacto da experiência dos estudantes com a criação de *podcasts* em Filosofia é ainda mais reduzida. Jeferson Martins e Lucilia Bonfim (2022) referem brevemente os benefícios associados ao uso criativo, enquanto Aline Dassie e Raquel Gitahy (2022) desenvolvem

uma avaliação mais aprofundada, centrada no uso criativo desta ferramenta, e evidenciam o seu potencial para a aquisição de competências fundamentais ao desenvolvimento global dos estudantes, como o pensamento crítico e reflexivo, a colaboração e a autonomia. No entanto, em nenhum destes casos, se avalia de que forma o uso de *podcasts* no ensino de Filosofia contribui para o desenvolvimento das competências especificamente filosóficas identificadas por Aires Almeida e António Paulo Costa (problematização, concetualização e argumentação) (Almeida & Costa, 2002). Estas lacunas justificam a proposta que será desenvolvida no segundo capítulo desta investigação, ficando também aberta a possibilidade de investigações futuras sobre esta prática pedagógica especificamente no ensino de Filosofia.

1.2.2. O papel do *podcasting* na promoção da justiça educativa

Após a análise das potencialidades do *podcasting* no processo de ensino-aprendizagem, vejamos agora que contributo pode ter esta ferramenta para promover a justiça educativa. Para além da função pedagógica, se o *podcasting* for utilizado em conformidade com os pressupostos do PPJE, pode ser capaz de melhorar efetivamente as perspetivas gerais de vida dos alunos, sobretudo daqueles que são menos favorecidos. É esta a tese que se procurará defender ao longo deste sub-subcapítulo. Para tal, teremos que examinar duas questões-chave: O que significa implementar o *podcasting* de acordo com os objetivos do PPJE? E em que medida é que esta ferramenta se torna mais adequada do que outras para promover a justiça educativa?

Como vimos, o PPJE estabelece que os educadores devem dar prioridade aos alunos menos favorecidos, tentando minimizar os efeitos tanto das contingências fruto da lotaria social como da lotaria natural. Neste enquadramento, o *podcast* pode estar à altura destas exigências visto tratar-se de uma ferramenta flexível e acessível, que possibilita um acesso autónomo e reiterado aos conteúdos. Tal como já foi mencionado, Williams e Fardon referem que este recurso pode ser altamente benéfico para alunos que se encontram em situação de desvantagem, seja em virtude de fatores sociais (como a acumulação de responsabilidades familiares ou profissionais, ou menor

disponibilidade horária), seja devido a fatores de ordem natural, como é o caso dos alunos com NEE ou com dificuldades ao nível da expressão e compreensão linguística (Williams & Fardon, 2007, p. 1085). Nestes casos, a possibilidade de aceder aos conteúdos de forma autónoma e personalizada, adaptada ao ritmo e disponibilidade de aprendizagem de cada estudante, permite atenuar, ainda que parcialmente, os efeitos destas desvantagens. Além disso, o PPJE pressupõe que os benefícios devem ser distribuídos de forma proporcional ao grau de desvantagem dos alunos. Novamente, o *podcast* pode ser uma ferramenta útil quanto a este requisito, ao possibilitar uma distribuição diferenciada dos recursos educativos em função das necessidades específicas de cada aluno. Por exemplo, no caso de alunos com dificuldades linguísticas, Patricia Cartney sugere que estes poderão tirar partido da disponibilização de transcrições de cada episódio (transcrições simples ou transcrições traduzidas (Cartney, 2013)). Já os alunos com défice de atenção ou dificuldades de concentração poderão beneficiar da fragmentação dos episódios em segmentos curtos e tematicamente organizados, para que acedam aos conteúdos de forma mais estruturada e gradual. Acresce ainda que, segundo Vess, o *podcasting* pode libertar tempo de aula para atividades mais interativas (Vess, 2006, pp. 481-483) ou adaptadas a estudantes com maiores necessidades.

Ao inscrever-se no âmbito da teoria não-ideal, o PPJE pretende guiar a ação dos educadores em contextos concretos, com recursos limitados, desigualdades estruturais e constrangimentos institucionais. O *podcast* é uma resposta viável nestes contextos, pois não requer grandes investimentos financeiros, é tecnicamente acessível¹⁹ e pode ser produzido e distribuído com poucos recursos. Singer (2019) e Cartney (2013) argumentam que os *podcasts* ajudam a ultrapassar alguns dos principais obstáculos à disseminação do conhecimento junto do público em geral, designadamente ao eliminarem barreiras de ordem financeira e técnica (relacionadas com a linguagem e

¹⁹ Do ponto de vista técnico, Peter Adamson considera que o *podcasting* é, na verdade, menos exigente do que frequentemente se presume (basta um microfone, a configuração de um *feed* RSS e o processo está funcional) (Adamson, 2022, p. 264).

com o acesso a equipamentos). Ou seja, com esta ferramenta os docentes podem cumprir as obrigações de justiça educativa mesmo em cenários adversos.

O *podcast* não se limita a promover o sucesso acadêmico, pode também ser orientado para o desenvolvimento de competências interpessoais, emocionais, expressivas e sociais, especialmente quando envolve os estudantes na criação e distribuição de conteúdos (uso criativo). Tal como defende Schouten, o benefício deve ser medido não apenas em função dos resultados escolares, mas pela contribuição para o florescimento global dos alunos ao longo da vida. E os *podcasts* criados pelos próprios alunos, ou adaptados às suas realidades, potenciam competências primordiais ao seu desenvolvimento integral, como o pensamento crítico, a compreensão, a cooperação, a autonomia e a capacidade de comunicação (e.g., Dassie & Gitahy, 2022; Ferrer et al., 2019). Quanto à forma como o *podcasting* pode relacionar-se com as competências especificamente filosóficas, como a problematização, a concetualização e a argumentação (também associadas ao aumento das perspectivas de florescimento em todas as fases da vida), será uma questão a desenvolver no capítulo seguinte.

Neste sentido, o envolvimento dos estudantes com melhores resultados académicos em dinâmicas de aprendizagem cooperativa com os estudantes mais carenciados a este nível, por exemplo através de um modelo de mentoria, pode também ser uma via de concretização do PPJE com recurso ao *podcasting*. Ainda que os alunos menos favorecidos retirem menos vantagens académicas porque não são os professores que estão a trabalhar com os estudantes mais desfavorecidos, mas a participação de ambos num processo de aprendizagem cooperativa pode gerar vantagens ao nível social e cultural, a par de melhorias nos resultados realmente valiosos atingidos pelos alunos. A produção conjunta de *podcasts*, neste exemplo, surge como uma estratégia pedagógica que promove o florescimento integral dos alunos, especialmente dos menos favorecidos. Portanto, para além da sua função de apoio educativo, esta ferramenta pode emancipar o aluno, como refere Bárbara Marques:

O uso de *podcasts* em sala de aula, atendendo a contextos e currículos distintos, é uma via ao exercício da educação que busca emancipar sujeitos e não apenas espera a formação de indivíduos aptos a decorar e repetir dados. A pertinência

da produção de materiais pelos próprios educandos consiste em conceber que o ato, em si, de cada um se enveredar pelo esforço de criar, transmitir algo, envolve domínio e compreensão de saberes. A produção daí resultante vale menos pelo conteúdo em si do que transmitem e mais pelo contato de cada educando com o *fazer*, lançado à potência do pensar por si, e com a produção e compartilhamento de aspectos sobre o mundo. (Marques, 2016, citado em Martins & Bonfim, 2022, p. 11)

Deste modo, o valor do *podcasting* não fica circunscrito ao seu potencial pedagógico, traduz-se também numa possibilidade real de responder às necessidades educativas dos mais desfavorecidos, em conformidade com os principais objetivos do PPJE.

Não obstante o seu potencial, não se deve encarar o *podcast* como uma solução única no processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, deve ser concebida como uma ferramenta complementar, com características e vantagens específicas, cuja eficácia se potencia quando integrada, como referem Martins e Bonfim, de forma articulada com outros métodos e recursos pedagógicos, em benefício da aprendizagem dos alunos (Martins & Bonfim, 2022, p. 11) e, como se argumentou, na promoção da justiça educativa.

Note-se que, em linha com Tatiél Zart, não se defende, em momento algum, que a utilização do *podcast* tenha como propósito substituir o papel do professor em sala de aula, já que é este o responsável pela orientação do processo educativo (Zart, 2020, p. 4). No entanto, é profícuo refletir sobre a possibilidade de conceber a escola como um espaço comunitário, capaz de mobilizar diferentes agentes sociais, culturais e institucionais no apoio efetivo aos alunos, sobretudo aos mais carenciados, que permitisse ultrapassar a atual dependência da boa vontade individual de um ou outro professor, por mais louvável que seja, substituindo-a por uma lógica de compromisso coletivo e institucional. Neste sentido, é crucial valorizar a escola enquanto comunidade educativa alargada, onde convergem esforços complementares de estruturas locais (como as juntas de freguesia, os serviços de ação social e os psicólogos) numa articulação de diferentes poderes. Esta mobilização partilhada não visa delegar nos professores tarefas que extravasem o seu domínio profissional, mas antes garantir que

as diferentes instâncias sociais e de apoio social estão concatenadas com a própria escola. Os diretores de turma, enquanto elos de mediação, podem funcionar como pontos de ligação entre a escola e os diversos serviços de apoio, para assegurar que nenhum estudante é deixado para trás por falta de coordenação institucional.

Nesta conjuntura, o *podcast* pode ser também uma ferramenta valiosa, capaz de ser inserida numa estratégia educativa mais ampla, ancorada na corresponsabilização de todos os atores locais. Se for encarado como um instrumento isolado, perder-se-á a possibilidade concreta de reforçar a dimensão identificada no estudo de Ilyan Ferrer, Liza Lorenzetti e Jessica Shaw, relativa à coesão entre a escola e a comunidade (Ferrer et al., 2019), que aqui se entende como relevante para uma articulação efetiva entre a justiça educativa e a justiça social.

Ainda sobre esta lógica de corresponsabilização coletiva, é necessário considerar as implicações éticas da infraestrutura tecnológica utilizada para a difusão do *podcast*. A utilização de plataformas comerciais como o *Spotify* ou o *YouTube*, embora prática e amplamente difundida, pode acarretar riscos de reprodução de desigualdades educativas, especialmente quando associada a diferentes formas de exclusão digital. Entre os riscos associados, estão a exposição dos estudantes a conteúdos publicitários e à recolha e utilização de dados pessoais por entidades externas, o que penaliza sobretudo os estudantes que não têm acesso a versões pagas. A estas limitações somam-se, em muitos casos, a falta de literacia digital e a ausência de equipamentos adequados entre alguns alunos. Para mitigar estes efeitos, seria desejável que a escola pudesse não só explorar alternativas baseadas em protocolos descentralizados, como o *ActivityPub*, que viabilizam a publicação e a distribuição de conteúdos sem dependência de plataformas corporativas, mas também disponibilizar os recursos tecnológicos necessários a todos os alunos. Uma solução desta natureza estaria em consonância com os propósitos do PPJE, ao garantir condições de acesso mais justas, sobretudo para estudantes em situações de maior vulnerabilidade socioeconómica.

A exposição teórica até aqui desenvolvida consolidou as bases conceituais para a componente prática que se segue e permitiu concluir que o PPJE constitui um referencial operativo para a conceção de práticas pedagógicas mais justas. Esta conclusão torna-se

bastante mais nítida quando se consideram as limitações das teorias concorrentes: a teoria da igualdade de oportunidades educativas, por se basear numa lógica meritocrática, tende a legitimar, como nota Culp, desigualdades sempre que estas resultem de diferenças de esforço, tornando-se, por isso, limitada na capacidade de compensar desvantagens que têm origem em fatores fora do controlo dos estudantes (Culp, 2020, p. 3), assim como é insuficiente, como defende Schouten, na determinação de um curso de ação justo em contextos não-ideais (Schouten, 2012, pp. 484-485). Já a teoria da educação democraticamente adequada, embora privilegie o desenvolvimento de competências para a participação cívica, carece igualmente de uma orientação clara para a alocação de recursos em contextos não-ideais e, como reconhecem Schouten e Brighthouse, enfrenta dificuldades na definição do limiar mínimo que caracteriza uma educação democraticamente adequada (Schouten & Brighthouse, 2014, p. 128). Ainda assim, optar pelo PPJE não impede a integração de aspetos relevantes das outras conceções de justiça educativa.

Por outro lado, verificou-se que, embora o *podcasting* tenha vindo a ganhar projeção em contextos educativos, a sua aplicação sistemática no ensino de Filosofia permanece pouco explorada e insuficientemente investigada. Tornou-se evidente a existência de uma lacuna no que respeita ao estudo do impacto do *podcasting* no desenvolvimento de competências especificamente filosóficas. Por conseguinte, na exposição prática, apresenta-se um procedimento de investigação-ação elaborado durante a Prática de Ensino Supervisionada, com o propósito de averiguar de que modo esta ferramenta pode contribuir, no ensino de Filosofia, para uma prática docente mais justa.

2. Exposição prática – Desenvolvimento e implementação do *podcast*

Na primeira parte do relatório realizou-se um enquadramento teórico dos fundamentos da justiça educativa e apresentaram-se os estudos mais significativos acerca da implementação do *podcasting* no ensino em geral, e no ensino de Filosofia em particular. Procurou-se perceber de que modo esta ferramenta pode ter impacto no processo de ensino-aprendizagem e como pode estimular o desenvolvimento de competências essenciais ao desenvolvimento integral dos estudantes. Concomitantemente, foi salientada a importância do princípio prioritarista da justiça educativa (PPJE) e defendeu-se que o *podcasting* pode ilustrar e concretizar os seus principais objetivos.

No segundo momento do relatório, segue-se um procedimento de investigação-ação (I-A), que se situa na linha do paradigma de formação reflexiva. Para Jacinta Moreira, esta corrente reflexiva permite aos professores-investigadores desenvolver uma sabedoria prática que os dota da capacidade de ajustar a sua intervenção às especificidades dos contextos, como um exercício promotor de uma atuação mais fundamentada (Moreira, 2010, p. 34). Neste quadro, elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada decorrida na Escola Secundária Sá de Miranda, em Braga, durante o ano letivo de 2024/2025, apresenta-se e analisa-se um plano de intervenção desenvolvido com uma turma do 10.º ano de escolaridade do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

O presente capítulo tem como objetivos contextualizar a proposta pedagógica de criação e aplicação do *podcast* no ensino de Filosofia, aduzir as motivações que lhe deram origem, descrever as diferentes fases do seu desenvolvimento, especificar quais as ferramentas e técnicas adotadas para a recolha e análise de dados e, por fim, proceder à análise dos resultados globais do plano de ação delineado. Não sem antes explanar os procedimentos metodológicos e os objetivos de investigação subjacentes a este estudo.

2.1. Procedimento de investigação-ação

Como foi mencionado, a abordagem metodológica que serve de suporte a este estudo é a investigação-ação. Nesta perspetiva, Donna Phillips e Kevin Carr concebem o professor como um estudante do processo de ensino-aprendizagem (o professor-investigador). Este conceito integra as identidades de professor, estudante e investigador, seguindo a convicção de que ensinar é fazer investigação e fazer investigação é ensinar (Phillips & Carr, 2010, p. 41).

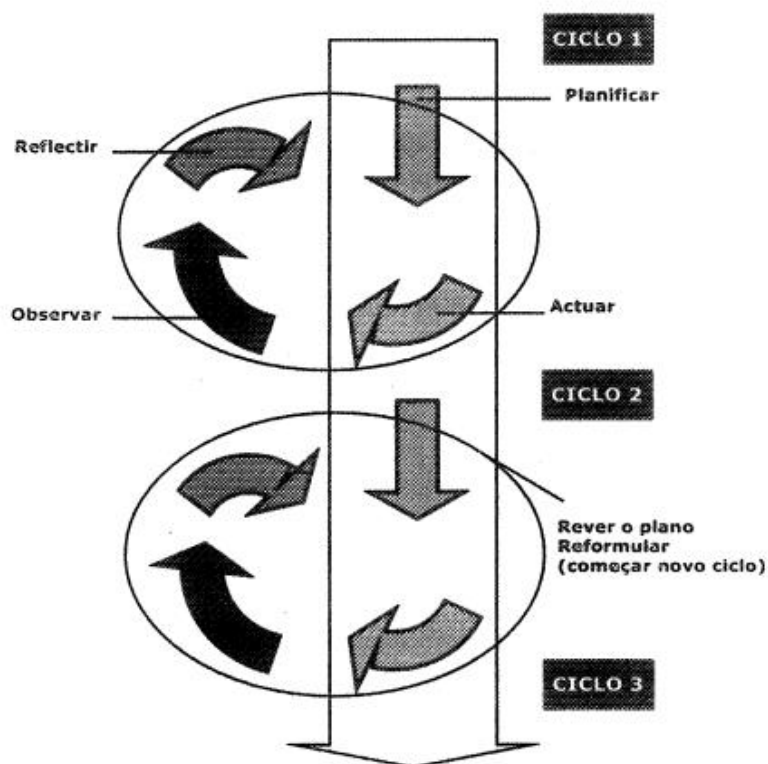
Esta conceção de professor-investigador está alicerçada no contributo do psicólogo social Kurt Lewin, cuja proposta de quatro etapas cíclicas (planificação, ação, observação e reflexão) acabou por se tornar especialmente pertinente para a investigação conduzida por professores (Lewin, 1948). Antes de mais, note-se que a I-A envolve uma dimensão crítica, colaborativa e cíclica, conforme referem Phillips e Carr (2010):

A reflexão crítica deve ser deliberada e resultar numa prática transformada. A investigação-ação é frequentemente realizada em colaboração, seja de forma informal ou formal; essa colaboração constitui, muitas vezes, uma forma de conferir maior credibilidade à investigação. Por fim, considera-se que o ensino e a investigação envolvem um ciclo contínuo ou uma espiral de planeamento, implementação e reflexão e/ou avaliação. (Phillips & Carr, 2010, p. 41, tradução nossa)

Num modelo de I-A descrito por Sally Brown e Donald McIntyre, as questões de investigação surgem diretamente de uma análise dos problemas identificados pelos próprios praticantes no seu contexto específico, tendo estes como objetivo imediato compreender esses problemas. Assim sendo, e a partir da reflexão sobre os problemas identificados, o professor-investigador começa por formular princípios gerais de natureza especulativa, dos quais derivam hipóteses sobre as ações mais adequadas para promover melhorias na prática. Estas ações são implementadas e avaliadas através da recolha de dados sobre os seus efeitos, o que permite rever e ajustar as hipóteses e os princípios gerais. Este processo cíclico e contínuo gera uma sucessão de intervenções cada vez mais fundamentadas, o que consolida a compreensão crítica do docente sobre

a sua ação e as melhorias práticas alcançadas (Brown & McIntyre, 1981, p. 245). A Figura 2 pretende ilustrar este processo cíclico e contínuo que caracteriza a investigação-ação.

Figura 2 - Processo cíclico e contínuo de investigação-ação²⁰



Fonte: Coutinho et al. (2009, p. 369).

Este movimento espiralado do processo de I-A exige do professor-investigador uma articulação contínua entre teoria e prática. No artigo da autoria de Clara Coutinho, Adão Sousa, Anabela Dias, Fátima Bessa, Maria Ferreira e Sandra Vieira, defende-se que essa articulação integra «o desenvolvimento de um plano de ação com base numa informação crítica e com a intenção de alterar, para melhor, determinada situação»; «o estabelecimento de um consenso para pôr o plano em andamento» (p.e., os seminários hebdomadários com o Núcleo de Estágio); «a observação dos efeitos da ação revestidos da necessária contextualização»; «a reflexão sobre esses resultados, servindo como

²⁰ Esquema estruturado a partir do modelo de I-A desenvolvido por Stephen Kemmis, inspirado no ciclo de Lewin (Kemmis, 1989).

ponto de partida para nova planificação e, assim, dar início a uma nova sequência de ciclo de espirais» (Coutinho et al., 2009, pp. 368-369).

Esta abordagem, como já foi reportado, é particularmente atrativa para os docentes, aspeto que Judith Bell sintetiza ao destacar a sua «ênfase prática na resolução de problemas» (Bell, 1997, p. 22). Neste caso, o problema de investigação identificado no decurso da PES, cujo fundamento será detalhado no próximo sub-subcapítulo, converte-se no objetivo geral deste estudo:

- averiguar se as atividades de desenvolvimento e implementação do *podcast* promovem a justiça educativa no ensino de Filosofia.

Delinearam-se também dois objetivos específicos, para apoiar a concretização do objetivo geral definido:

- apurar se o uso suplementar e criativo do *podcasting* favorece o desenvolvimento de competências especificamente filosóficas;
- verificar se a construção de *podcasts* facilita a aquisição de competências essenciais ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Definidos os objetivos de investigação, procede-se a uma especificação do problema de investigação e à contextualização desta proposta pedagógica.

2.1.1. Contextualização e motivação da proposta do *podcast*

O ano letivo 2024/2025 ficou marcado, desde o início, por alguns acontecimentos que tiveram um impacto negativo no normal funcionamento das escolas. Segundo a agência Lusa, os incêndios de setembro afetaram mais de 16.000 alunos em Portugal (Lusa, 2025). Posteriormente, Andreia Sanches reportou que o apagão nacional ocorrido em abril levou à suspensão generalizada das aulas em todo o país (Sanches, 2025).

No caso concreto da turma do 10.º ano em análise, tendo por base as informações fornecidas pelo diretor de turma e as regências assistidas, foram sinalizados alunos com problemas do foro familiar, dificuldades práticas e motoras, lentidão na execução de tarefas de escrita (associada à perda parcial da motricidade fina), disgrafia e

disortografia. Verificaram-se ainda situações de hiperatividade, dificuldades visuais, a presença de alunos estrangeiros com barreiras linguísticas, assim como dificuldades gerais com material textual, nomeadamente ao nível da identificação e compreensão de palavras e expressões.

É profícuo acrescentar que a escola não dispunha de um serviço de rádio nem de um projeto equivalente, o que veio confirmar a pertinência da proposta de criação do *podcast*. Visto que a implementação de uma rádio escolar envolveria constrangimentos técnicos de difícil superação, a solução passou pela utilização desta ferramenta digital, mais exequível e plenamente adaptada ao contexto.

De modo a conciliar a necessidade de contribuir para a justiça educativa com a preocupação de implementar ferramentas que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem, realizou-se uma investigação com o intuito de identificar estratégias ou metodologias que possibilitem o desenvolvimento de competências filosóficas, assim como outras competências fundamentais, a estudantes provenientes de diferentes contextos socioeconómicos e com características genéticas distintas. Foram estas as circunstâncias que conduziram ao princípio prioritarista da justiça educativa e à adoção do *podcast* como recurso pedagógico-didático.

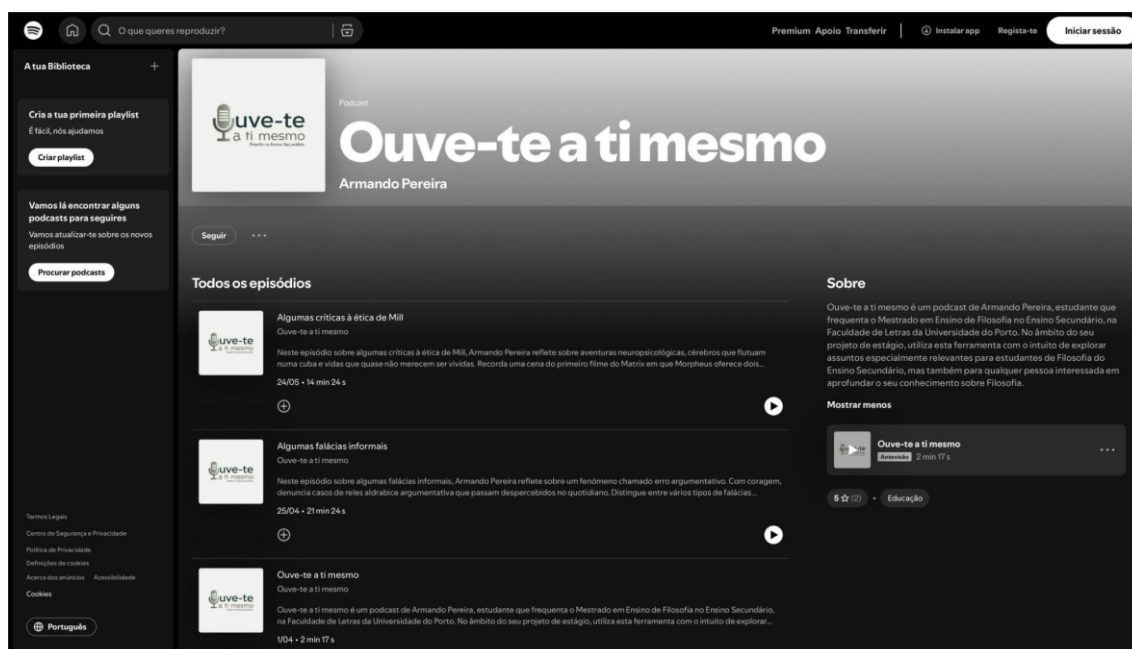
A análise bibliográfica realizada no final do sub-subcapítulo 1.2.1., sobre a utilização do *podcasting* no ensino em geral e no ensino de Filosofia em particular, acentuou a relevância de colmatar as lacunas identificadas. Sendo assim, no âmbito deste procedimento de investigação-ação, pretendeu-se compreender de que forma o uso suplementar e criativo do *podcasting* pode promover o desenvolvimento de competências especificamente filosóficas, sob a orientação do princípio prioritarista da justiça educativa.

2.1.2. Preparação e planificação dos episódios

Tendo em vista os objetivos supramencionados, desenvolveu-se com os estudantes o *podcast Ouve-te a ti mesmo* (cf. Figura 3), disponibilizado publicamente como uma ferramenta complementar, no sentido proposto por Martins e Bonfim, em benefício da

aprendizagem (Martins & Bonfim, 2022, p. 11) no âmbito da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, mais concretamente no 10.º ano de escolaridade. O título do *podcast* é inspirado na máxima délfica «conhece-te a ti mesmo», na qual se espelha a herança socrática do questionamento, do reconhecimento da própria ignorância e do exame crítico, como atitudes eminentemente filosóficas.

Figura 3 - *Podcast* desenvolvido com os estudantes no *Spotify*²¹



Fonte: <https://open.spotify.com/show/3cXWcvcNfQ7ZDRmzRce1fx>

Os episódios foram estruturados em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais* propostas para a disciplina de Filosofia do 10.º ano (DGE, 2018). O formato do *podcast* acompanhou a progressão do espetro proposto por McGarr (2009), com episódios indicados para o uso suplementar e um último episódio que emulou o uso criativo. Como se clarificou no primeiro capítulo, o uso substitutivo, por apresentar um reduzido valor educativo, não foi contemplado neste estudo. O *podcast* está disponível em <https://open.spotify.com/show/3cXWcvcNfQ7ZDRmzRce1fx>.

²¹ O recurso à plataforma *Spotify* para a difusão do *podcast*, ainda que justificado por razões práticas, constitui uma limitação do presente estudo.

Este procedimento de I-A, tinha como plano de intervenção inicial a gravação de cinco episódios, tal como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 - Plano de intervenção definido para o ano letivo 2024/2025

	1.º episódio	2.º episódio	3.º episódio	4.º episódio*	5.º episódio*²²	Aplicação do inquérito
Prazo	01.04.2025	25.04.2025	24.05.2025	26.05.2025	27.05.2025	29.05.2025
Conteúdo	Introdução à Filosofia	Falácias informais	Críticas à ética de Mill	Problema da justiça social	Críticas a Rawls	
Formato	Antevisão	Monólogo	Híbrido	Entrevista	Debate	

Proceder-se-á à descrição da preparação e planificação de cada episódio incluído no plano de intervenção apresentado.

O primeiro episódio, com o mesmo título que o *podcast*, foi publicado no dia 1 de abril de 2025, tendo uma duração de 2 minutos e 17 segundos. Tratou-se de um episódio de antevisão, no qual se pretendia apresentar a identidade e os propósitos do projeto, caracterizando parcamente a atividade filosófica. O foco desta primeira intervenção foi testar os recursos disponíveis e encetar um modelo de produção que fosse compatível com as exigências da iniciação à prática profissional e com a atividade docente em circunstâncias não-ideais. Esse modelo foi aplicado em todos os episódios, contendo as seguintes etapas:

1. Redação da planificação de aula (quando aplicável);
2. Adaptação da fundamentação científica e pedagógico-didática a um guião;
3. Gravação do áudio;

²² A produção e gravação do quarto e do quinto episódio não pôde ser concretizada.

4. Edição do som;
5. Publicação do episódio no *podcatcher*.

Ainda que o cerne deste estudo se situe no segundo e no terceiro episódios, fase em que os estudantes já se encontram relativamente habituados ao formato *podcast* e a sua utilização é suplementar e criativa, esta primeira intervenção é particularmente valiosa. Através desta etapa inicial, apresentou-se a ferramenta ao grupo-turma, que seria utilizada por este ao longo do 3.º período letivo, e, paralelamente, realizou-se uma análise prévia das condições materiais disponíveis, para determinar com maior exatidão a exequibilidade deste plano de intervenção e garantir que o processo de desenvolvimento de competências se tornasse paulatinamente mais consistente. Convém referir que todos os episódios foram gravados em formato MP3 com o microfone de um *smartphone*, editados pelo professor estagiário no programa gratuito *Audacity* e o som foi posteriormente tratado no *website Auphonic*, também sem custos associados.

O segundo episódio, intitulado *Algumas falácias informais*, foi publicado no dia 25 de abril de 2025, tendo uma duração de 21 minutos e 24 segundos, o que ultrapassa ligeiramente o limite recomendado pela literatura sobre o tema e as preferências manifestadas pelos estudantes, como refere Cristina Aguiar (2014, p. 3). Embora não exista um consenso entre os investigadores quanto à duração ideal de um episódio de *podcast*, alguns autores, como Zeynel Cebeci e Mehmet Tekdal (2006), sugerem que os episódios não devem exceder os 15 minutos, tendo em conta que, a partir deste limite, a atenção e a capacidade de compreensão tendem a diminuir. De modo geral, Ana Carvalho (2009) identifica os episódios de curta duração (até 5 minutos) ou moderada (entre 5 e 15 minutos) como os mais adequados. Apesar de ter excedido o limite recomendado, o que é fundamental, segundo Carvalho e Aguiar (2010), é que o episódio apresente uma estrutura coerente e consiga captar a atenção do aluno.

O formato adotado para este episódio foi o monólogo, produzido exclusivamente pelo professor estagiário, com a finalidade de explorar o uso suplementar do *podcast*. Para tal, foram facultados materiais didáticos adicionais (neste caso, dois exemplos), não trabalhados em aula, destinados a aprofundar a compreensão dos alunos acerca das

falácias informais. O primeiro exemplo, representativo da falácia da petição de princípio, foi retirado de *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry, já o segundo, relativo à falácia *ad populum*, foi retirado da obra *A Lot of People Are Saying: The New Conspiracism and the Assault on Democracy*, de Russell Muirhead e Nancy L. Rosenblum. Para além destes dois exemplos adicionais, apresentaram-se também outras perspetivas que complementaram os conteúdos previamente explorados.

O terceiro episódio, intitulado *Algumas críticas à ética de Mill*, foi publicado no dia 24 de maio de 2025, tendo uma duração de 14 minutos e 24 segundos. Esta terceira intervenção teve o propósito de explorar o uso criativo do *podcast*, aquele que possui maior valor educativo. Nesta sequência, optou-se por um formato híbrido, em que a produção do episódio resultou da colaboração entre o professor estagiário e os estudantes. Desta feita, foram trabalhados conteúdos filosóficos atinentes às críticas à ética de Mill. No que diz respeito à parte produzida pelo tutor, à semelhança do episódio anterior, foi disponibilizado material didático adicional (no caso, um exemplo), não discutido em aula, relacionado com a objeção ao hedonismo e retirado do filme *Matrix*. Caso o episódio se limitasse a esta componente, permaneceria no mesmo registo suplementar do episódio anterior. No entanto, com o objetivo de introduzir gradualmente o modo de utilização criativo do *podcast*, foi reservado um segmento do episódio em que os estudantes rebateram as duas críticas ao utilitarismo exploradas em aula (a objeção ao hedonismo e o argumento da conclusão repugnante), respondendo a questões colocadas pelo professor estagiário e lendo os excertos principais selecionados especificamente para este episódio.

Como na regência do dia 8 de maio de 2025 não foi contemplada a resposta utilitarista às objeções apontadas, ofereceu-se aos alunos, no dia 15 de maio de 2025, durante uma regência de 100 minutos dedicada à preparação para a ficha de avaliação, a possibilidade de realizarem uma ficha de trabalho de teor formativo (cf. Anexo 1)²³ relacionada com esse tema. Esta ficha foi realizada em pares, previamente organizados

²³ Na ficha de trabalho formativa anexada encontram-se as respostas que foram posteriormente integradas no episódio, onde se reúnem as contribuições de todos os alunos num único documento (razão pela qual foram incorporadas no conteúdo final).

de forma estratégica pelo professor estagiário, tendo a preocupação de seguir os pressupostos do PPJE, designadamente o modelo de mentoria proposto no subcapítulo 1.2.2.. Deste modo, garantiu-se a constituição de grupos heterogéneos no que diz respeito aos níveis de desempenho académico, o que permitiu que os estudantes com melhores resultados académicos auxiliassem aqueles com níveis de desempenho mais baixos, em consonância com os objetivos do PPJE.

A gravação deste episódio exigiu uma etapa adicional ao modelo de produção anteriormente apresentado, uma vez que foi necessário recolher declarações de autorização e compromisso de privacidade assinadas pelos encarregados de educação (cf. Anexo 2), de modo a garantir a participação voluntária dos seus educandos na gravação do *podcast*. Terminada a tramitação burocrática, avançou-se para a etapa de gravação do segmento final deste episódio, baseada nas respostas elaboradas pelos estudantes na ficha de trabalho, e em que participaram os alunos com níveis de desempenho mais baixos que se voluntariaram. Inicialmente, a gravação estava prevista para decorrer no interior da sala de aula, todavia, foi realizada na biblioteca da escola, com o intuito de acautelar, na medida do possível, a qualidade do som.

Posto isto, a natureza eminentemente ativa de todas estas intervenções procurou, remetendo sempre para a utilização do *podcast*, promover competências essenciais ao desenvolvimento global do aluno, sobretudo as competências especificamente filosóficas da problematização, concetualização e argumentação e de as articular com os conteúdos filosóficos relevantes identificados por Almeida e Costa (problemas, teorias e argumentos) (Almeida & Costa, 2002).

Para dar continuidade a este trabalho progressivo, estava prevista a gravação de um quarto e de um quinto episódio. Nestes, os alunos assumiriam um controlo total sobre o processo de criação e inclusive edição dos episódios. Este envolvimento pretendia, por um lado, desenvolver competências relacionadas com as TIC e, por outro, consolidar de forma progressiva uma participação plenamente autónoma em todas as etapas do modelo de produção. Também seria possível, nestes dois episódios, isolar competências filosóficas como a problematização e a argumentação. No quarto episódio, concebido em formato de entrevista e sobre o problema da justiça social, os alunos seriam

encorajados a realizar uma pesquisa prévia sobre o convidado especialista. Para além disso, estariam incumbidos de o contactar e de agendar a entrevista, com o objetivo de desenvolver, como referem Ilyan Ferrer, Liza Lorenzetti e Jessica Shaw, competências de relacionamento interpessoal (Ferrer et al., 2019, p. 8). Os estudantes seriam também responsáveis pela formulação das perguntas, predominando a competência da problematização.

Relativamente ao quinto episódio, projetou-se a realização de um debate, novamente com a atribuição de um papel preponderante aos alunos tanto na organização, como na gravação e edição, contando apenas com a supervisão do professor estagiário. Nele pretendia-se debater a teoria da justiça de John Rawls, confrontando-a com as críticas que lhe são dirigidas pelo comunitarismo e pelo libertarismo, predominando, neste caso, a competência da argumentação.

Contudo, devido a constrangimentos associados à calendarização definida para todos os elementos do núcleo de estágio, às atividades prioritárias da turma e ao número reduzido de aulas disponíveis, não foi possível, conforme já referido, produzir e gravar estes dois episódios. Estes teriam certamente proporcionado uma perspetiva mais abrangente sobre as potencialidades do uso criativo desta ferramenta.

2.1.3. Recolha de dados

Descritas as diferentes fases do desenvolvimento e implementação do *podcast*, segue-se uma descrição das ferramentas e técnicas selecionadas para a recolha e análise de dados. Dados estes que, segundo Phillips e Carr, tornam-se «[...] a prova das intuições, a confirmação da teoria e a fonte das mudanças de paradigma. A recolha de dados constitui a prova [...] para responder a [...] questões críticas e desenvolver novas questões em torno do [...] interesse da investigação» (2010, p. 72, tradução nossa).

Com o intuito de compreender o impacto da utilização do *podcast* no ensino de Filosofia, a recolha de dados foi realizada através de uma análise documental dos episódios produzidos no âmbito do plano de intervenção e do inquérito por questionário (cf. Anexo 3). Em que se pretendeu representar, através de um conjunto de procedimentos,

tal como concetualizado por Jacques Chaumier, o conteúdo de um documento segundo uma configuração distinta da original, a fim de permitir num momento ulterior, a recuperação da informação (Chaumier, 1982, p. 142).

No que concerne aos episódios gravados, o estudo de Francisco Santos, Magda Soares e Cytia Cardoso preconiza que estes possuem características de documentos sonoros e «podem ser objeto de pesquisa no escopo de qualquer campo do conhecimento» (Santos et al., 2024, p. 7), estes oferecem um contributo relevante ao constituírem uma opção alternativa de pesquisa, na qual os professores-investigadores podem examinar diferentes dimensões das suas práticas educativas. Não obstante as potencialidades evidenciadas, é fundamental frisar que o *podcast*, enquanto recurso em expansão contínua, disponibiliza múltiplas possibilidades metodológicas. Por esta razão, é fundamental selecionar metodologias de recolha de dados que possam «resultar em maior robustez na obtenção de elementos com maior precisão, conquistando respostas mais organizadas e, por isso, seguras e confiáveis do ponto de vista da interpretação» (Santos et al., 2024, p. 22). No estudo em apreço, os episódios funcionaram como material de suporte, com o objetivo de apoiar a análise posterior das interações e das perceções emergentes, realizada a partir da transcrição de áudio, definição de minutagem e da categorização por assunto (Santos et al., 2024, p. 21).

Relativamente ao inquérito por questionário aplicado no dia 29 de maio de 2025, este procurou, nos termos de Bell, «obter respostas [...] de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las [...]» (Bell, 1997, pp. 27). Foi implementado na fase final do plano de intervenção (cf. Tabela 2), e disponibilizado através da plataforma *Microsoft Forms* à qual os estudantes acederam pelo *smartphone*. O inquérito por questionário visou recolher as opiniões dos alunos acerca das atividades associadas à implementação da ferramenta *podcast* no ensino de Filosofia, de forma a articular esses dados com as análises realizadas a partir dos episódios gravados e, assim, obter uma compreensão mais aprofundada da prática pedagógica desenvolvida.

De acordo com Bell, a amplitude dos dados que um investigador recolhe é influenciada pelo tempo de que este dispõe. Ainda assim, «se possível, deve ser feito um esforço para verificar e comparar os resultados mais amplos e, [...] para usar mais de um método de

recolha de dados» (Bell, 1997, p. 96) (conhecido como triangulação). Na medida em que, como refere a autora, nenhuma abordagem se baseia unicamente num método, nem exclui determinado método apenas por ser classificado como «qualitativo» ou «quantitativo» (Bell, 1997, p. 65), esta investigação concilia o método qualitativo, aplicado à interpretação dos episódios gravados²⁴, e o método quantitativo, destinado ao tratamento dos dados provenientes dos inquéritos por questionário. No entanto, os procedimentos de I-A são habitualmente classificados como uma metodologia qualitativa. Phillips e Carr admitem a possibilidade de incluir dados quantitativos. Isto porque os professores-investigadores reconhecem a complexidade das comunidades escolares e compreendem que os diversos modos de observar e analisar problemas, situações e questões exigem mais do que uma simples análise de dados quantitativos ou qualitativos (Phillips & Carr, 2010, p. 32). Portanto, para além da análise documental, que consiste na representação condensada da informação, recorre-se também à análise de conteúdo, cujo objetivo, conforme Laurence Bardin, «é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem» (Bardin, 1979, p. 46). Deste modo, após uma análise documental inicial, proceder-se-á a uma análise de conteúdo, por forma a evidenciar os indicadores identificados.

2.1.4. Apresentação dos resultados

Considerando que o sub-subcapítulo 2.1.2. foi dedicado à preparação e planificação dos episódios e já se contemplou uma descrição do processo de criação do *podcast*, importa agora apresentar brevemente alguns resultados adicionais atinentes à produção dos episódios gravados e ao inquérito por questionário (cujos resultados ainda não foram sequer detalhados). O sub-subcapítulo em apreço fornece uma caracterização documental complementar, de natureza objetiva, para que se alcance uma visão mais detalhada sobre a execução do plano de intervenção definido para o ano letivo

²⁴ Embora o presente estudo se enquadre na estratégia de investigação-ação, a componente qualitativa também encontra respaldo na abordagem etnográfica proposta por Markus Lundström e Tomas Poletti Lundström (2020).

2024/2025, sem, contudo, avançar para uma análise crítica aprofundada dos resultados obtidos (conta apenas com uma organização temática preliminar das informações recolhidas através da aplicação do inquérito por questionário).

No que concerne à caracterização geral do *podcast*, ficou por referir a duração média e total dos episódios, aspetos pertinentes para contextualizar o volume e a extensão do material produzido. A duração média dos episódios é de aproximadamente 12 minutos e 42 segundos, ao passo que a duração total registada corresponde a 38 minutos e 5 segundos. Registou-se ainda a participação direta de cinco estudantes, que deram voz ao terceiro episódio, enquanto os restantes 19 alunos colaboraram de forma indireta, ao contribuírem para a preparação e o planeamento dos conteúdos abordados (fundamentados na ficha de avaliação formativa). Quanto à identificação dos intervenientes, o professor estagiário desempenhou o papel de moderador e os alunos intervieram como coautores, com participações na construção dos diálogos apresentados e na leitura de excertos selecionados. Para complementar a descrição documental, procedeu-se à transcrição dos episódios gravados (cf. Anexo 4)²⁵, a fim de garantir a fidelidade do conteúdo e de se disponibilizar um *corpus* textual completo para ulterior análise de conteúdo.

No atinente ao inquérito por questionário, este foi respondido anonimamente por 24 alunos, o que corresponde à totalidade dos alunos da turma do 10.º ano com a qual se desenvolveu o *podcast*. Dos discentes que compõem a turma, 15 são do sexo feminino e 9 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, e uma média de idades de aproximadamente 15,7 anos. O questionário continha 13 questões, das quais 8 de resposta fechada e 5 de resposta aberta. Das 13 questões, 11 eram de resposta obrigatória e 2 de resposta opcional. O tempo médio de conclusão do questionário foi de aproximadamente 2 minutos e 11 segundos. E estava dividido em quatro secções: 1) identificação do respondente; 2) experiência passada com a

²⁵ A transcrição dos episódios foi obtida a partir do *site TurboScribe*.

ferramenta *podcast*; 3) experiência com a ferramenta *podcast* em Filosofia²⁶; 4) considerações sobre o uso do *podcast*.

Tendo sido identificados os respondentes, estamos em condições de avançar para a segunda secção e, por conseguinte, para a terceira questão do inquérito por questionário, que dizia respeito ao conhecimento prévio de *podcasts* sobre Filosofia. Verificou-se que a totalidade dos alunos (100%) indicou não conhecer este tipo de *podcasts* antes desta experiência.

Gráfico 3 - Resultados da questão 3 do inquérito por questionário



A quarta questão do inquérito por questionário era de resposta opcional e apenas se aplicava aos alunos que tivessem indicado conhecer previamente *podcasts* sobre Filosofia (solicitava-se, nesse caso, que indicassem qual ou quais os *podcasts* que conheciam). No entanto, como nenhum aluno respondeu afirmativamente à questão anterior, esta pergunta não obteve qualquer resposta.

Quanto à quinta questão, relativa à experiência prévia com a utilização da ferramenta *podcast*, 88% dos alunos indicaram não ter qualquer experiência, enquanto apenas 13% referiram já ter trabalhado com a ferramenta antes de a utilizar em Filosofia. Os resultados obtidos nesta secção evidenciam que a totalidade dos estudantes não possuía qualquer conhecimento prévio sobre *podcasts* de Filosofia e que a maioria nunca tinha tido qualquer experiência de trabalho com a ferramenta *podcast*.

²⁶ Para esta secção, recorreu-se a uma escala Likert de concordância.

Gráfico 4 - Resultados da questão 5 do inquérito por questionário



Na terceira secção, dedicada à experiência de utilização da ferramenta *podcast* em Filosofia, a sexta questão do inquérito por questionário procurava averiguar em que medida os alunos consideraram o uso do recurso uma mais-valia para a compreensão dos conteúdos. Ao apresentar os resultados (cf. Gráfico 5), verifica-se que 92% dos alunos manifestaram concordar, em maior ou menor grau, com a afirmação de que a utilização do *podcast* contribuiu positivamente para a compreensão dos conteúdos. Metade dos alunos (50%) expressou total concordância com a afirmação, ao passo que 8% dos estudantes (o que corresponde a dois alunos) não se pronunciaram nem em concordância nem em discordância relativamente à afirmação.

Gráfico 5 - Resultados da questão 6 do inquérito por questionário



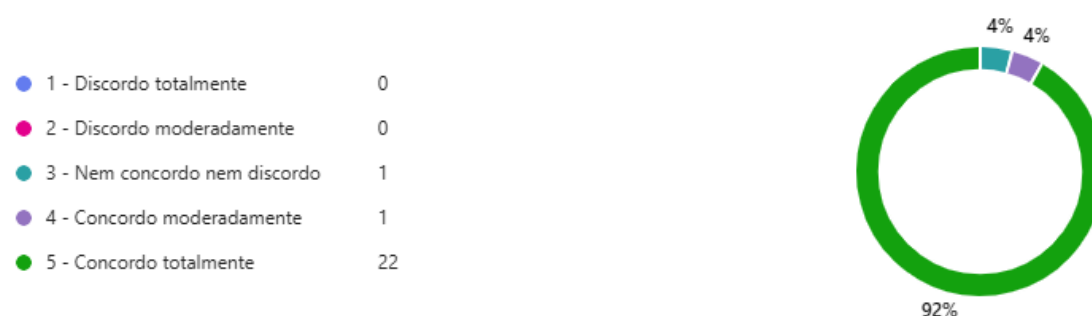
No que concerne à questão sete do inquérito por questionário, nove alunos (38%) indicaram concordar totalmente com a afirmação «A utilização do *podcast* foi uma mais-valia para o meu estudo autónomo», ao passo que 12 (50%) manifestaram concordar moderadamente. Em contrapartida, três alunos (13%) adotaram uma posição neutra. Estes dados mostram que a grande maioria dos estudantes (88%) reconhece o impacto positivo do *podcast* no estudo autónomo.

Gráfico 6 - Resultados da questão 7 do inquérito por questionário



Na oitava questão do inquérito por questionário, que visava aferir a perceção dos discentes relativamente à facilidade de acesso aos episódios do *podcast*, 23 dos 24 alunos inquiridos manifestaram concordar com a afirmação, o que corresponde a 96% do total. Destes, 22 alunos (92%) indicaram concordar totalmente, enquanto um aluno (4%) declarou concordar moderadamente. Apenas um aluno (4%) se posicionou num nível intermédio da escala, com uma opinião indefinida em relação à afirmação.

Gráfico 7 - Resultados da questão 8 do inquérito por questionário



Em relação à nona questão do inquérito por questionário, e para auscultar a perceção dos alunos acerca do uso criativo do *podcast*, foi solicitado aos estudantes que indicassem o seu grau de concordância relativamente à afirmação «Considero que a minha participação na criação do *podcast* foi valorizada». Os resultados indicam que 20 dos 24 alunos (84%) concordaram, em maior ou menor grau, com a afirmação, dos quais 11 (46%) expressaram concordância total. Estes dados evidenciam que a maioria considerou que a sua participação no processo de criação do *podcast* foi valorizada. Por outro lado, três alunos (13%) posicionaram-se de forma neutra, e um aluno (4%) discordou totalmente, o que demonstra que não sentiu que o seu papel no processo de criação tivesse uma relevância significativa.

Gráfico 8 - Resultados da questão 9 do inquérito por questionário



Tal como se observa no Gráfico 9, relativo aos resultados da décima questão do inquérito por questionário, 19 dos 24 alunos (80%) consideraram que a utilização do *podcast* contribuiu para um maior envolvimento na aprendizagem, dos quais dez alunos (42%) concordaram totalmente. Desta feita, cinco alunos (21%) posicionaram-se no nível intermédio da escala Likert.

Gráfico 9 - Resultados da questão 10 do inquérito por questionário



Para a quarta secção, composta exclusivamente por questões de resposta aberta, apresentam-se as respostas mais significativas de alguns alunos, organizadas por temas. Estas questões pretendiam identificar o que, na perspetiva dos alunos, seria um aspeto positivo e um aspeto a melhorar na utilização do *podcast*. Para além disso, solicitou-se, de forma opcional, que partilhassem considerações gerais sobre a utilização da ferramenta na disciplina de Filosofia.

Quanto aos aspetos positivos, dez alunos salientaram que a utilização do *podcast* facilitou a compreensão dos conteúdos: 1) «Compreensão mais fácil e rápida dos conteúdos». 2) «Forma de compreender melhor a matéria». 3) «Melhor entendimento dos estudos». 4) «Uma nova maneira de consolidar aprendizagens». Além disso, oito alunos sublinharam a flexibilidade e acessibilidade proporcionadas pela ferramenta: 1)

«Pode ser ouvido em qualquer local». 2) «Conseguimos ouvir o *podcast* em casa e rever alguma matéria que não tenhamos entendido tão bem na aula». 3) «É como se fosse uma aula em que podemos repetir as aprendizagens quando estivermos a estudar». Quatro estudantes referiram o enriquecimento da experiência de aprendizagem: 1) «Aprendizagem de uma forma mais divertida». 2) «É uma forma diferente e mais interativa de aprender». 3) «Aprendizagem mais dinâmica». Dois alunos referiram outros aspetos positivos adicionais, como a utilidade para o estudo autónomo e o envolvimento com o conteúdo: 1) «É útil para estudar». 2) «Haver mais interesse na matéria».

No que toca aos aspetos a melhorar, 18 estudantes indicaram não identificar nada a alterar ou a aprimorar: 1) «Na minha opinião acho que não tem nada a melhorar». 2) «No meu ponto de vista, o *podcast* já está muito bem formado, de momento não tenho nenhum ponto negativo a apontar». Por sua vez, três alunos referiram a qualidade do som como um ponto a melhorar: 1) «Qualidade do som». 2) «Talvez o som pudesse ter melhor qualidade». Relativamente à participação dos alunos no processo de desenvolvimento e gravação dos episódios, um aluno mencionou que este seria um aspeto a melhorar: 1) «Mais oportunidades para os alunos participarem». Por último, dois alunos sugeriram maior celeridade no lançamento dos episódios: 1) «Mais rápido o lançamento dos episódios».

Finalmente, com base nas respostas à última questão do inquérito por questionário, de teor facultativo, cinco alunos justificaram a relevância da utilização do *podcast*: 1) «Acho que é uma ótima iniciativa, pois é uma forma diferente de os alunos do secundário conseguirem estudar Filosofia». 2) «É uma ferramenta bastante interessante para aprender de uma forma mais dinâmica a matéria e ao mesmo tempo muito divertida». 3) «Eu gostei muito do *podcast*, porque foi inovador e divertido». Um aluno valorizou, de forma mais pessoal, a experiência de se ouvir no próprio *podcast*: 1) «Eu gostei muito de me ouvir a falar no *podcast*». Por fim, dois alunos consideraram pertinente a utilização do *podcast*, embora não tenham apresentado qualquer justificação para a sua opinião: 1) «Muito bom». 2) «Boa».

Concluída a apresentação dos dados recolhidos, resta desenvolver a respetiva análise crítica.

2.1.5. Reflexão crítica sobre os resultados obtidos

Neste sub-subcapítulo, desenvolve-se uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos no âmbito do procedimento de investigação-ação, derivados tanto dos episódios gravados como do inquérito por questionário, a partir dos quais é possível retirar ilações para a avaliação da intervenção efetuada.

Em função da transcrição integral dos episódios (cf. Anexo 4), verificou-se a predominância de um tom acessível aos discentes do ensino secundário, capaz de motivar e facilitar a adesão dos alunos aos conteúdos filosóficos relevantes. Mais evidente ainda, foi a preocupação pedagógica com a linguagem utilizada que, amiudadas vezes, contou com exemplos oriundos do cinema, da literatura e da cultura popular, com a clara intenção de esclarecer conceitos e de aproximar os estudantes da Filosofia. Quanto ao envolvimento dos alunos, como já foi reportado, a participação ficou circunscrita ao terceiro episódio.

De modo a permitir uma interpretação rigorosa do conteúdo presente nas transcrições dos episódios, procedeu-se à organização dos dados em categorias. Esta categorização foi definida em função da sua pertinência para avaliar o desenvolvimento de competências especificamente filosóficas e outras competências fundamentais²⁷. As categorias consideradas foram as seguintes:

- Identificação de problemas filosóficos: manifestou-se de forma mais evidente no primeiro episódio, que, embora introdutório, incitou os alunos a questionar a utilidade da Filosofia e incentivou à adoção de uma atitude de exame crítico e de questionamento.

²⁷ Este outro tipo corresponde às competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (cf. Martins et al., 2017).

- Rigor concetual: sobressaiu, por exemplo, no segundo episódio, com a explanação minuciosa das falácias informais, e no terceiro episódio, na distinção entre hedonismo qualitativo e quantitativo feita pelos estudantes.
- Clareza argumentativa: verificou-se no segundo episódio, na identificação de erros argumentativos e no terceiro, na contra-argumentação das objeções ao utilitarismo realizada pelos estudantes.
- Linguagens e textos: observou-se no segundo e no terceiro episódio, com o uso de diversos exemplos inclusive com traduções da língua estrangeira e na leitura expressiva de excertos filosóficos. Também demonstrado na versatilidade comunicativa, neste caso em ambiente digital e no domínio de capacidades de compreensão e de expressão na modalidade oral.
- Informação e comunicação: patente no terceiro episódio, na forma como os estudantes explicaram conceitos ao público e expuseram o produto discursivo, audiovisual e/ou multimédia do seu trabalho, transformando a informação e mobilizando-a de forma crítica e autónoma.
- Pensamento crítico e pensamento criativo: presente no terceiro episódio, na identificação de pressupostos errados, na refutação de argumentos e na formulação de contraexemplos, o que evidenciou um pensamento abrangente e distanciado face a ideias preconcebidas, criatividade no desenvolvimento de novas ideias, e autonomia na tomada de posição fundamentada.
- Raciocínio e resolução de problemas: notório no terceiro episódio, designadamente na interpretação de informação, no planeamento e pesquisa das respostas às objeções ao utilitarismo, na gestão do trabalho cooperativo e na tomada de decisões argumentativas, o que culminou na construção de conhecimento partilhado.
- Relacionamento interpessoal: evidenciou-se no terceiro episódio, na interação cooperativa com o professor estagiário e entre pares, no incentivo à negociação de diferentes pontos de vista, à interação com tolerância, empatia e responsabilidade, aspetos necessários ao trabalho em equipa.

- Desenvolvimento pessoal e autonomia: destacou-se no terceiro episódio, pela participação voluntária de alunos com menor historial de intervenção oral e pela assunção de responsabilidade na apresentação pública, o que demonstrou a capacidade de relacionar conhecimentos, emoções e comportamentos, de identificar as próprias necessidades formativas e de consolidar competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Estes dados evidenciam que o *podcast*, enquanto ferramenta pedagógica, para além de ter facilitado a compreensão dos conteúdos filosóficos, promoveu igualmente o desenvolvimento de competências especificamente filosóficas e outras competências fundamentais ao desenvolvimento integral dos estudantes, sobretudo quando usado de modo criativo (terceiro episódio)²⁸. Portanto, poder-se-á afirmar que a competência da problematização foi trabalhada em todos os episódios, dado que desde o primeiro se procurou estimular a atitude interrogativa dos estudantes perante, por exemplo, a utilidade da Filosofia. No segundo episódio, para além da problematização, foi também convocada a competência da concetualização, uma vez que se esclareceram e aplicaram a exemplos quotidianos conceitos associados às falácias informais. Já no terceiro episódio, foram plenamente integradas as três competências especificamente filosóficas, em especial a competência da argumentação pelo facto de os alunos terem tido a oportunidade de avaliar argumentos e de contra-argumentar.

Deslocando a atenção para os resultados provenientes do inquérito por questionário, foi surpreendente o facto de, na terceira questão, nenhum aluno ter referido conhecer exemplos como o *Philosophy Bites*, *Philosophize This!*, *Café com Sócrates (Podcasts EstudoEmCasa Apoia)*, ou até mesmo o trabalho do filósofo António de Castro Caeiro em parceria com o Centro Cultural de Belém, referências que poderiam surgir dada a sua relativa divulgação. No que concerne à quinta questão, também causou alguma surpresa o facto de três alunos terem indicado já ter trabalhado com a ferramenta *podcast* antes de a utilizarem no âmbito da disciplina de Filosofia, tendo em consideração que não é uma prática pedagógica muito comum e a própria literatura

²⁸ Esta conclusão confirma as ideias de Frydenberg (2008) e McGarr (2009).

existente sobre a implementação desta ferramenta em contextos educativos não é abundante. Portanto, admitimos que esta resposta possa ter resultado de uma interpretação diferente da pergunta, talvez associada à experiência enquanto ouvintes e não necessariamente ao trabalho de criação ou produção de conteúdos. Confirma-se, deste modo, a importância da clareza na colocação das questões, dado que, segundo Bell, são necessárias várias revisões preliminares para eliminar ambiguidades e garantir uma compreensão precisa por parte do respondente (Bell, 1997, p. 118). Mesmo admitindo uma correta interpretação, o número reduzido de alunos com experiência prévia de trabalho com a ferramenta atesta a necessidade de uma introdução gradual e estruturada ao *podcast*, tal como se previa com o plano de intervenção definido.

Foi possível verificar que a maioria dos alunos concordou com a afirmação de que a utilização do *podcast* foi uma mais-valia para a compreensão dos conteúdos, o que corrobora a análise realizada a partir dos episódios gravados. E pode demonstrar que a eficácia da implementação do *podcast* é reforçada quando existe uma articulação com outros métodos e recursos pedagógico-didáticos²⁹, como o modelo de mentoria adotado em plena consonância com os objetivos do PPJE. Esta inter-relação entre recursos e estratégias pode ter facilitado a compreensão dos conteúdos filosóficos relevantes (problemas, teorias e argumentos). Tal como foi mencionado no sub-subcapítulo 1.2.2., a criação do *podcast* não deve ser vista como uma solução única ou como um produto final resultante de uma simples atividade, mas como um processo contínuo, integrado num ambiente de aprendizagem constituído por diversas estratégias e recursos complementares. Lembrando que, em todo este processo, é fundamental que os alunos usufruam de autonomia, mas também possam contar com a orientação do professor sempre que seja necessário, o que se relaciona com a questão seguinte.

Para a maioria dos alunos, de acordo com a sétima questão, a utilização do *podcast* foi uma mais-valia para o estudo autónomo. Resultado que indica que os estudantes reconhecem a utilidade da ferramenta na revisão e consolidação de conteúdos fora do

²⁹ Esta conclusão confirma a hipótese proposta por Martins e Bonfim (2022, p. 11).

espaço de aula. O que é consistente com a literatura sobre a utilização do *podcasting* em contextos educativos e, em particular, sobre o desenvolvimento da competência da autonomia (e.g., Dassie & Gitahy, 2022; Williams & Fardon, 2007).

Relativamente à oitava questão, os alunos indicaram ter tido facilidade em aceder aos episódios, o que comprova, em consonância com as respostas às questões de resposta aberta, algumas das vantagens frequentemente associadas ao uso de *podcasts* na educação, nomeadamente a flexibilidade e a acessibilidade proporcionadas por esta ferramenta³⁰. Este aspeto, como se referiu, acaba por ter fortes implicações na promoção da justiça educativa, ao permitir que os estudantes possam aceder aos conteúdos de forma autónoma, reiterada e adaptada ao seu próprio ritmo.

Os resultados da nona questão revelam um dado particularmente interessante: um aluno manifestou discordância total relativamente à afirmação de que a sua participação na criação do *podcast* foi valorizada. Um dado que poderá estar relacionado com a perceção de uma participação insuficiente no processo de produção e com a efetiva ausência de envolvimento direto de todos os estudantes no processo de gravação, o que se coaduna com as respostas às questões de carácter aberto, nas quais alguns estudantes expressaram o desejo de dispor de mais oportunidades de participação. Aspeto que poderia ter sido colmatado com a concretização do quarto e do quinto episódio, inicialmente previstos no plano de intervenção definido. Apesar disso, como vimos, a maioria concorda com a afirmação que envolve especificamente o uso criativo da ferramenta.

A décima questão registou o maior número de alunos cuja posição foi neutra, o que sugere novamente que o *podcast*, por si só, não é uma ferramenta suficiente nem universalmente adequada. Esta tendência para a neutralidade foi também identificada noutras questões ao longo do inquérito. Não obstante, é profícuo mencionar que a maioria dos alunos acabou por concordar com a afirmação, o que indica, no cômputo geral, um contributo positivo para o maior envolvimento dos discentes no processo de aprendizagem, em linha com o que é descrito na literatura (e.g., Lucas & Thomas, 2021).

³⁰ Os resultados comprovam o acerto das ideias de McGarr (2009).

Os resultados das questões que solicitavam a identificação de aspetos positivos, aspetos a melhorar e considerações gerais sobre a utilização do *podcast* em Filosofia, demonstram uma predominância de aspetos positivos, já que todos os estudantes indicaram pelo menos um aspeto positivo, ao passo que apenas seis afirmaram ter sugestões de melhoria a apresentar. De uma forma geral, os resultados obtidos evidenciam que a utilização do *podcast* foi percebida pelos alunos como uma abordagem enriquecedora.

Na conclusão que se segue, para além de se identificarem as limitações encontradas, e de se indicarem possíveis direções para futuras investigações, procede-se a uma avaliação do grau de concretização dos objetivos de investigação propostos.

Conclusão

Nesta conclusão procura-se avaliar o grau de concretização dos objetivos de investigação definidos e evidenciar a articulação entre o quadro concetual construído na primeira parte do relatório e a experiência prática analisada na segunda parte do relatório.

A análise teórica desenvolvida no primeiro capítulo fundamentou a elaboração de uma grelha concetual para interpretar os efeitos pedagógicos da intervenção prática. A partir da teoria da justiça como equidade de John Rawls (2021) e do PPJE proposto por Gina Schouten (2012), definiram-se os conceitos-chave que fundamentaram a intervenção. Conceitos esses que foram operacionalizados no sub-subcapítulo 1.2.2., onde se discutiram as condições normativas sob as quais o *podcast* pode ser considerado um recurso promotor da justiça educativa. Desta forma, a prática pedagógica implementada no segundo capítulo não deve ser entendida como um exercício isolado, mas sim como uma tentativa de concretizar, num contexto não-ideal, um enquadramento teórico filosoficamente fundamentado. A própria pergunta de investigação («será que as atividades de desenvolvimento e implementação do *podcast* promovem a justiça educativa no ensino de Filosofia?») encontra resposta apenas quando se reconhece essa articulação entre teoria e prática. A análise da intervenção, em conformidade com a concetualização teórica previamente desenvolvida, permitiu confirmar a relevância pedagógica do *podcast* e verificar o seu potencial enquanto ferramenta promotora da justiça em ambientes educativos marcados pela desigualdade.

Em vários aspetos sintonizado com a literatura, este estudo demonstra que a participação dos estudantes na criação de *podcasts* favorece o desenvolvimento de competências essenciais ao seu percurso de vida (e.g., Dassie & Gitahy, 2022; Ferrer et al., 2019). Em acréscimo, tal como propõe McGarr (2009), as vantagens relacionadas com a dimensão flexível e acessível do *podcasting* foram evidenciadas nesta investigação, atributos que tornam este recurso singularmente idóneo à promoção da justiça educativa. As conclusões obtidas confirmam os resultados de investigações anteriores, que indicam que o *podcast* pode ser uma ferramenta útil para enriquecer a

experiência de aprendizagem, permitir um maior envolvimento com os conteúdos e oferecer maior comodidade, conexão e controlo aos estudantes (e.g., Lucas & Thomas, 2021; Williams & Fardon, 2007).

O presente estudo distingue-se dos restantes por convidar os estudantes, através do uso criativo da ferramenta, a assumirem o papel de criadores do *podcast*. Para além de explorar o impacto do *podcasting* no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de competências fundamentais ao percurso de vida dos estudantes, esta investigação avançou ainda na análise do desenvolvimento de competências especificamente filosóficas. Constatou-se que os estudantes demonstraram uma apreciação e uma compreensão mais profundas dos conteúdos filosóficos relevantes, em grande parte devido ao uso criativo da ferramenta.

A contribuição mais original deste estudo para a literatura existente está relacionada com a tentativa de compreender de que modo o *podcast* pode ser utilizado com o intuito de promover a justiça educativa (cf. sub-subcapítulo 1.2.2.). As ilações retiradas da intervenção efetuada traduzem-se em orientações pedagógicas sobre as formas mais adequadas de tirar partido das potencialidades do *podcasting*, quer enquanto recurso moderado pelo professor, quer enquanto atividade desenvolvida pelos próprios estudantes. No atinente ao ensino de Filosofia, o *podcasting* pode ser um elemento catalisador do desenvolvimento e da aquisição de competências, e, consequentemente, da promoção da justiça educativa.

Importa também identificar as principais limitações associadas a este estudo para que se clarifique o alcance das conclusões apresentadas. Em primeiro lugar, a acumulação de funções por parte do professor estagiário. Este figurou como moderador do *podcast* e autor da investigação, fatores que podem introduzir enviesamentos na recolha, na análise e na interpretação dos dados, mesmo com o recurso a estratégias destinadas a mitigar este efeito. Note-se que a relação de proximidade e empatia desenvolvida ao longo do ano letivo poderá ter influenciado as respostas dos estudantes e reduzido a sua disposição para criticar ou sugerir melhorias. A amostra também apresenta restrições consideráveis, por se circunscrever a uma única escola e a uma turma específica, o que não permite generalizar os resultados para outros contextos

educativos. Acresce a eventual falta de familiaridade dos participantes com ferramentas como o *podcast*, fator que poderá ter condicionado a sua capacidade de análise crítica. No entanto, convém notar que seria possível que os resultados fossem diferentes, pelo que procuramos evitar uma confirmação acrítica das vantagens do uso do *podcast*. Constataram-se também restrições de índole temporal, maioritariamente relacionadas com a organização do calendário letivo, que inviabilizaram a gravação de todos os episódios planeados e impossibilitaram o desenvolvimento de uma análise comparativa entre as três grandes concepções de justiça no pensamento político contemporâneo. A qualidade do som constituiu outra limitação significativa, devido ao facto de não terem sido utilizados equipamentos adequados para a captação de áudio. Ainda assim, um dos propósitos do estudo foi testar a viabilidade da ferramenta em condições não-ideais. Por último, merece ser mencionado o carácter exploratório deste estudo, cujos resultados não se pretendem generalizáveis, mas visam compreender o potencial do *podcasting* na promoção da justiça educativa no ensino de Filosofia e incentivar futuras investigações nesta área.

Tendo em conta as conclusões exploratórias apresentadas, propõem-se algumas sugestões para futuras linhas de pesquisa, destinadas a investigadores interessados no tema e a docentes que ponderem aplicar esta abordagem pedagógica nas suas práticas educativas.

- Convocar a participação dos alunos em todas as fases do projeto, desde a definição dos temas até à elaboração dos guiões, gravação e edição.
- Direcionar o potencial do *podcast* para o desenvolvimento de competências especificamente filosóficas, com recurso a formatos de episódios alternativos e a estratégias pedagógico-didáticas complementares.
- Investir em estudos com maior duração e abrangência, que envolvam diferentes turmas e utilizem grupos de controlo, de modo a acompanhar de forma mais rigorosa e comparativa o desenvolvimento de competências ao longo do tempo.
- Utilizar uma plataforma descentralizada para a publicação do *podcast*.

- Comparar as correntes liberal igualitária, libertarista e comunitarista, com o objetivo de compreender quais seriam as implicações de cada uma no contexto educativo.
- Complementar as diferentes concepções de justiça educativa no processo de desenvolvimento e implementação do *podcast*.

Esta investigação pretende ser um contributo modesto, mas intelectualmente comprometido, para aprofundar o debate sobre a justiça educativa e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que conjuguem inovação tecnológica com investigação filosófica.

Referências bibliográficas

- Adamson, P. (2022). Philosophy podcasting. In L. McIntyre, N. McHugh, & I. Olasov (Eds.), *A companion to public philosophy* (pp. 259–265). Wiley-Blackwell.
- Aguiar, C. (2014). Ensinar e aprender com podcasts. *Revista de Ciência Elementar*, 2(3), 0080.
- Almeida, A., & Costa, A. P. (2002). Avaliação das aprendizagens em Filosofia – 10.º/11.º anos. *Sociedade Portuguesa de Filosofia – Centro para o Ensino da Filosofia*. Consultado a 1 de junho de 2026, de <https://pt.slideshare.net/slideshow/avaliacao-das-aprendizagens-em-fil-10-e-11/48226263>
- Almeida, A., & Murcho, D. (2014). *Janelas para a filosofia*. Gradiva.
- Arthur, C., & Schofield, J. (2006, janeiro 12). Short shrift. *The Guardian*. Consultado a 1 de junho de 2026, de <https://www.theguardian.com/technology/2006/jan/12/guardianweeklytechnologysection3>
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Brighouse, H., & Swift, A. (2009). Educational equality versus educational adequacy: A critique of Anderson and Satz. *Journal of Applied Philosophy*, 26(2), 117–128. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5930.2009.00438.x>

- Brittain, S., Glowacki, P., Van Ittersum, J., & Johnson, L. (2006). Podcasting lectures. *Educause Quarterly*, 29(3), 24–31. Consultado a 1 de junho de 2026, de <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0634.pdf>
- Brown, S., & McIntyre, D. (1981). An action-research approach to innovation in centralized educational systems. *European Journal of Science Education*, 3(3), 243–258.
- Campbell, G. (2005). There's something in the air: Podcasting in education. *EDUCAUSE Review*, 40(6), 33–46.
- Cardoso, G., Baldi, V., Paisana, M., Couraceiro, P., & Barros, C. (2022). *Podcasting: Produção, distribuição e consumo em Portugal*. OberCom – Observatório da Comunicação. Consultado a 1 de junho de 2026, de <https://www.obercom.pt/podcasting-producao-distribuicao-e-consumo>
- Cartney, P. (2013). Podcasting in an age of austerity: A way of both enhancing student learning and reducing staffing costs? *British Journal of Social Work*, 43(3), 446–466. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr187>
- Carvalho, A. A. A. (Org.). (2009). *Actas do Encontro sobre Podcasts*. CIEEd.
- Carvalho, A., & Aguiar, C. (2010). *Podcasts para ensinar e aprender em contexto*. De Facto Editores.
- Cebeci, Z., & Tekdal, M. (2006). Using podcasts as audio learning objects. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 2, 47–57. <https://doi.org/10.28945/400>
- Chaumier, J. (1982). *Analyse et langages documentaires: Le traitement linguistique de l'information documentaire*. Entreprise Moderne d'Édition.

- Colen, J. A. (2022). John Rawls: A justiça como propriedade das instituições básicas. In *Porque pensamos como pensamos: Uma história das ideias sociais e políticas* (pp. 277–290). Aster.
- Copley, J. (2007). Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: Production and evaluation of student use. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 387–399. <https://doi.org/10.1080/14703290701602805>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379.
- Cramer-Flood, E. (2023). Global podcast listeners forecast 2023: Podcasts are more popular than ever, and more listeners are on the way. *Insider Intelligence / eMarketer*. Consultado a 1 de junho de 2026, de <https://www.emarketer.com/content/global-podcast-listeners-forecast-2023>
- Culp, J. (2019). *Democratic education in a globalized world: A normative theory*. Routledge.
- Culp, J. (2020). Educational justice. *Philosophy Compass*, 15(11), e12713. <https://doi.org/10.1111/phc3.12713>
- Dassie, A. M., & Gitahy, R. R. C. (2022). The use of the problem based learning and podcast in the learning of the curricular component philosophy in high school. *International Journal for Innovation Education and Research*, 10(10), 98–109. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol10.iss10.3960>
- Deal, A. (2007). Podcasting: A teaching with technology white paper. Carnegie Mellon University. Consultado a 1 de junho de 2026, de

http://www.cmu.edu/teaching/resources/PublicationsArchives/StudiesWhitepapers/Podcasting_Jun07.pdf

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, I série, n.º 129. Consultado a 1 de junho de 2026, de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Dewey, J. (2001). *Democracy and education*. Pennsylvania State University. Consultado a 1 de junho de 2026, de <https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf>

DGE – Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos. Filosofia – 10.º ano | Ensino secundário*. DGE/Ministério da Educação. Consultado a 1 de junho de 2026, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf

Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & Education*, 50(2), 491–498. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.016>

Fernandez, V., Simo, P., & Sallan, J. M. (2009). Podcasting: A new technological tool to facilitate good practice in higher education. *Computers & Education*, 53(2), 385–392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.02.014>

Ferrer, I., Lorenzetti, L., & Shaw, J. (2019). Podcasting for social justice: Exploring the potential of experiential and transformative teaching and learning through social

work podcasts. *Social Work Education*.

<https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1680619>

Fox, M., McHugh, S., Thomas, D., Kiefel-Johnson, F., & Joseph, B. (2021). Bringing together podcasting, social work field education and learning about practice with aboriginal peoples and communities. *Social Work Education*, 42(3), 1–17.

<https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1972963>

Frankena, W. K. (1965). *Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey*. Scott, Foresman and Company.

Fronek, P., Boddy, J., Chenoweth, L., & Clark, J. (2016). A report on the use of open access podcasting in the promotion of social work. *Australian Social Work*, 69(1), 105–114. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2014.991338>

Frydenberg, M. (2008). Principles and pedagogy: The two Ps of podcasting in the information technology classroom. *Information Systems Education Journal*, 6(6).

Consultado a 1 de junho de 2026, de <http://isedj.org/6/6/>

Giesinger, J. (2014). Educational justice and the justification of education. In K. Meyer (Ed.), *Education, justice and the human good: Fairness and equality in the education system* (pp. 65–79). Routledge.

Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton University Press.

Jencks, C. (1988). Whom must we treat equally for educational opportunity to be equal? *Ethics*, 98(2), 518–533.

Johnston, D. (2004, março 21). Rawls e o utilitarismo. *Crítica na Rede*. Consultado a 1 de junho de 2026, de <https://criticanarede.com/rawlsutilitarismo.html>

- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. In T. Husen & T. Postlethwaite (Orgs.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Vol. 6, pp. 33330–33337). Vicens-Vives/MEC.
- Klein, A. (2020). The opinion podcast: A visceral form of persuasion. *Prompt: A Journal of Academic Writing Assignments*, 4(1), 29–40.
<https://doi.org/10.31719/pjaw.v4i1.55>
- Kukulska-Hulme, A. (2005). Introduction. In A. Kukulska-Hulme & J. Traxler (Eds.), *Mobile learning: A handbook for educators and trainers* (pp. x–x). Routledge.
- Lamont, J., & Favor, C. (2017). Distributive justice. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Summer 2017 ed.). Stanford University. Consultado a 1 de junho de 2026, de <https://plato.stanford.edu/entries/justice-distributive/>
- Lazzari, M. (2009). Creative use of podcasting in higher education and its effect on competitive agency. *Computers & Education*, 52(1), 27–34.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.002>
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, I série, n.º 237. Consultado a 1 de junho de 2026, de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflict: Selected papers on group dynamics (1935–1946)*. Harper.
- Lonn, S., & Teasley, S. D. (2009). Podcasting in higher education: What are the implications for teaching and learning? *Internet and Higher Education*, 12(2), 88–92. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.06.002>

- Lucas, S. E., & Thomas, N. (2021). Listening to care experienced young people and creating audio-bites for social work education. *Social Work Education*, 40(7), 915–927. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1762857>
- Lundström, M., & Poletti Lundström, T. (2020). Podcast ethnography. *International Journal of Social Research Methodology*, 23(4), 469–480. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1778221>
- Lusa. (2025, janeiro 24). Incêndios afectaram mais de 16 mil alunos em Portugal em 2024, diz Unicef. *Público*. Consultado a 1 de junho de 2026, de <https://www.publico.pt/2025/01/24/azul/noticia/incendios-afectaram-16-mil-alunos-portugal-2024-unicef-2120043>
- Macleod, C. M. (2022). Non-preparatory dimensions of educational justice. In R. Curren (Ed.), *Handbook of philosophy of education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003172246-20>
- Marktest. (2024). 82% dos portugueses acedem à Internet através do telemóvel. *Grupo Marktest*. Consultado a 1 de junho de 2026, de <https://www.marktest.com/wap/a/n/id~2b25.aspx>
- Martin, C. (2021). Justice and education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1607>
- Martins, G. d'O., Gomes, C. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. A., Silva, L. U., Encarnação, M. A., Horta, M. C., Calçada, M. S., Nery, R. V., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Consultado a 1 de junho de 2026, de

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Martins, J. O., & Bonfim, L. M. G. A. (2022). A utilização do podcast como metodologia do ensino de filosofia [The use of podcast as a methodology of philosophy teaching]. *Profanações*, 9, 1–16.

McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309–321. <https://doi.org/10.14742/ajet.1136>

McKinney, D., Dyck, J. L., & Luber, E. S. (2009). iTunes University and the classroom: Can podcasts replace professors? *Computers & Education*, 52(3), 617–623. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.11.004>

Mendes, M. (2007). Educação vs escolarização (I). *A Página da Educação*, (173). Consultado a 1 de junho de 2026, de <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=173&doc=13067&mid=2>

Merry, M. S. (2020). *Educational justice: Liberal ideals, persistent inequality, and the constructive uses of critique*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-36023-8>

Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto Editora.

Nagel, T. (1995). *Que quer dizer tudo isto? Uma iniciação à filosofia* (T. Marques, Trad.). Gradiva.

- Phillips, D. C. (2014). Introduction. In D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (pp. xvii–xxxiii). SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781483346229>
- Phillips, D. K., & Carr, K. (2010). *Becoming a teacher through action research: Process, context, and self-study*. Routledge.
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement* (E. Kelly, Ed.). The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, J. (2021). *Uma teoria da justiça* (C. P. Correia, Trad.; 5.ª ed., reimp.). Editorial Presença.
- Rosas, J. C. (2008). *Manual de filosofia política*. Almedina.
- Rosas, J. C. (2011). *Concepções da justiça*. Edições 70.
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods: In search of a podcasting “podagogy” for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 471–492.
<https://doi.org/10.1080/09588220701746047>
- Sabbagh, C. (2009). Ethics and teaching. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 523–535). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_42
- Salinger, J. D. (1983). *Uma agulha no palheiro*. Livros do Brasil.
- Salmon, G., & Edirisingha, P. (2008). *Podcasting for learning in universities*. Open University Press.
- Salmon, G., Edirisingha, P., Mobbs, M., Mobbs, R., & Dennett, C. (2008). *How to create podcasts for education*. Open University Press.

- Sanches, A. (2025, abril 28). Apagão: escolas entre o encerramento e as “aulas à moda antiga”. *Público*. Consultado a 1 de junho de 2026, de <https://www.publico.pt/2025/04/28/sociedade/noticia/apagao-escolas-encerramento-aulas-moda-antiga-2131182>
- Santos, F. E. P., Soares, M. L. A., & Cardoso, C. C. de C. G. (2024). Metodologia de pesquisa para estudos com podcast em Biblioteconomia e Ciência da Informação. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8371>
- Santos, F. F. dos. (2014). *Um modelo de aplicação pedagógica de uso de podcast (MAPP): Um estudo de caso de aplicação em contexto educacional* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília].
- Schouten, G. (2012). Fair educational opportunity and the distribution of natural ability: Toward a prioritarian principle of educational justice. *Journal of Philosophy of Education*, 46(3), 472–491. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00863.x>
- Schouten, G., & Brighouse, H. (2014). Redistributing education among the less advantaged: A problem for principles of justice? *Social Philosophy & Policy*, 31(1), 140–170. <https://doi.org/10.1017/S0265052514000132>
- Singer, J. B. (2019). Podcasting as social scholarship: A tool to increase the public impact of scholarship and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 10(4), 571–590. <https://doi.org/10.1086/706600>
- Stitzlein, S. M. (2017). Dewey on the concept of education as growth. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 521–525). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4>

- Stojanov, K. (2016). Social justice and education as discursive initiation. *Educational Theory*, 66(6), 755–767. <https://doi.org/10.1111/edth.12214>
- Stojanov, K. (2018). Educational justice and transnational migration. *Journal of Global Ethics*, 14(1), 34–46. <https://doi.org/10.1080/17449626.2018.1498370>
- Stoten, S. (2007). Teaching tips: Using podcasts for nursing education. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 38(2), 56–57. <https://doi.org/10.3928/00220124-20070301-09>
- Vess, D. L. (2006). History to go: Why iTeach with iPods. *The History Teacher*, 39(4), 479–492. <https://doi.org/10.2307/30037068>
- Wenar, L. (2021). John Rawls. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Summer 2021 ed.). Stanford University. Consultado a 1 de junho de 2026, de <https://plato.stanford.edu/entries/rawls/>
- Williams, J., & Fardon, M. (2007). Perpetual connectivity: Lecture recordings and portable media players. In R. J. Atkinson, C. McBeath, S. K. A. Soong, & C. Cheers (Eds.), *Proceedings of the ascilite Singapore 2007 Conference* (pp. 1084–1092). Centre for Educational Development, Nanyang Technological University.
- Wolff, J. (2004). *Introdução à filosofia política*. Gradiva.
- Wong, Y. L., & Tan, C. (2008). The use of audio-visual media in the teaching of philosophy in secondary schools. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 4(5), 36–47. <https://doi.org/10.5172/ijpl.4.5.36>
- Zart, T. H. (2020). O uso de podcasts como recurso pedagógico no ensino de filosofia: Relato de experiência [The use of podcasts as a pedagogical resource in philosophy teaching: Experience report]. *Anais CIET*, 5(1). Consultado a 1 de

junho de 2026, de

<https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2187>

Anexos

Anexo 1 – Ficha de trabalho formativa

Módulo II: A ação humana e os valores.

Unidade: A dimensão ético-política — análise e compreensão da experiência convivencial [Ética].

Subunidade: O problema do critério ético da moralidade de uma ação: a ética utilitarista de Mill.



Nome: _____ N.º: _____ Data: 15.05.2025

Considerando as críticas apontadas à ética utilitarista de John Stuart Mill, responde às questões que se seguem:

- 1) Será que a objeção de Robert Nozick respeita o hedonismo qualitativo, tal como é formulado por John Stuart Mill?

A objeção de Nozick pode não respeitar integralmente o hedonismo qualitativo, tal como formulado por Mill, atingindo apenas o hedonismo quantitativo de Bentham. Um utilitarista como Mill consegue defender o hedonismo contra a experiência de pensamento de Nozick, ao considerar que os prazeres «autênticos» ou «genuínos» são qualitativamente superiores aos prazeres «simulados» ou «ilusórios» que a máquina proporciona. Ou seja, podemos argumentar que os prazeres produzidos pela máquina, embora sejam subjetivamente indistinguíveis dos prazeres sentidos fora dela, são, na verdade, experiências com um valor qualitativo diferente. Por isso, podemos rejeitar a vida na máquina sem abandonar o hedonismo. E isto quer dizer que a própria formulação da objeção pode estar a incorrer na falácia do espantalho, se interpretar o hedonismo de Mill como uma teoria que não distingue entre diferentes tipos de prazer.

- 2) Será que o hedonismo qualitativo de John Stuart Mill evita a «conclusão repugnante» apresentada por Derek Parfit?

A crítica de Parfit pressupõe que os bens com menor valor, se forem acumulados, podem sempre compensar a perda de bens mais valiosos. No entanto, há certos bens que têm um valor tão elevado que não podem ser compensados por qualquer quantidade de bens inferiores. Se à medida que descemos numa escala em que os elementos mais

valiosos da vida vão sendo gradualmente perdidos e sobra apenas um modo de vida funcional e repetitivo. Mesmo que milhões de pessoas vivam assim, a perda daquilo que dá verdadeiro valor à vida torna este último estado de coisas menos desejável. E se esta visão qualitativa do bem-estar for correta, então a conclusão repugnante pode ser evitada, o que significa que o valor da vida não depende apenas da maior quantidade possível de bem-estar, mas também da qualidade dos bens que a compõem.

Anexo 2 – Declaração de autorização e compromisso de privacidade

(Participação na gravação de um *podcast* educativo)

Eu, _____,
encarregado(a) de educação do(a) aluno(a)

_____,
declaro que autorizo a eventual captação da voz do(a) meu(minha) educando(a) para efeitos de participação na gravação de um *podcast* no âmbito de uma atividade pedagógica, que será posteriormente disponibilizado na plataforma *Spotify*. Declaro ter sido informado(a) de que: a participação do(a) aluno(a) é voluntária e poderá ou não integrar a gravação final; a captação de voz destina-se exclusivamente à criação do referido *podcast*, com fins exclusivamente pedagógicos e não comerciais; não será feita qualquer identificação nominal do(a) aluno(a), salvaguardando a proteção da sua identidade; o conteúdo será tratado de forma ética e respeitosa, em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD).

Comprometo-me, ainda, a que o(a) meu(minha) educando(a) respeite as regras de privacidade e confidencialidade inerentes à participação neste tipo de atividade, abstendo-se de qualquer comportamento que viole os direitos de terceiros.

Braga, _____ de _____ de 2025

Assinatura E.E.: _____

Anexo 3 – Inquérito por questionário

Este questionário tem como objetivo recolher informações para o relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário e a apresentar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Obrigado pela colaboração.

Secção 1 – Identificação do respondente

1. Sexo

- Feminino
- Masculino
- Outro

2. Idade _____

Secção 2 – Experiência passada com a ferramenta *podcast*

3. Já conhecias *podcasts* sobre Filosofia antes desta experiência?

- Sim
- Não

4. Se sim, indica qual ou quais os *podcasts* que já conhecias. [resposta opcional]

5. Já tinhas trabalhado com a ferramenta *podcast* antes de a utilizar em Filosofia?

- Sim
- Não

Secção 3 – Experiência com a ferramenta *podcast* em Filosofia

Numa escala quantitativa de 1 a 5 classifica as seguintes afirmações. Legenda: 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo moderadamente; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo moderadamente; 5 = Concordo totalmente.

6. A utilização do *podcast* foi uma mais-valia para a compreensão dos conteúdos.

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo moderadamente
- 3 - Nem concordo nem discordo

- 4 - Concordo moderadamente
 - 5 - Concordo totalmente
7. A utilização do *podcast* foi uma mais-valia para o meu estudo autónomo.
- 1 - Discordo totalmente
 - 2 - Discordo moderadamente
 - 3 - Nem concordo nem discordo
 - 4 - Concordo moderadamente
 - 5 - Concordo totalmente
8. Considero que tive facilidade em aceder aos episódios do *podcast*.
- 1 - Discordo totalmente
 - 2 - Discordo moderadamente
 - 3 - Nem concordo nem discordo
 - 4 - Concordo moderadamente
 - 5 - Concordo totalmente
9. Considero que a minha participação na criação do *podcast* foi valorizada.
- 1 - Discordo totalmente
 - 2 - Discordo moderadamente
 - 3 - Nem concordo nem discordo
 - 4 - Concordo moderadamente
 - 5 - Concordo totalmente
10. A utilização do *podcast* contribuiu para que me envolvesse mais na aprendizagem.
- 1 - Discordo totalmente
 - 2 - Discordo moderadamente
 - 3 - Nem concordo nem discordo
 - 4 - Concordo moderadamente
 - 5 - Concordo totalmente

Secção 4 – Considerações sobre o uso do *podcast*

11. Indica um aspeto positivo na utilização do *podcast*.

12. Indica um aspeto a melhorar na utilização do *podcast*.

13. Partilha as tuas considerações sobre a utilização da ferramenta *podcast* em Filosofia, caso consideres pertinente. [resposta opcional]

Anexo 4 – Transcrição dos episódios gravados

Ouve-te a ti mesmo (ep. 1, 1/04)

(0:08) «Ouve-te a ti mesmo» é um *podcast* em que se vai falar obstinadamente de Filosofia. (0:14) Digo obstinadamente, porque pode haver a tentação para falar sobre outros assuntos, mas quando (0:18) assim for, desconfiem. (0:21) Desconfiem sobretudo do modo como o assunto principal se manifesta, ou tende a manifestar-se, (0:27) de forma implícita. (0:29) Uma das frases mais célebres da Descrição da Grécia, de Pausânias é, vou citar: «Conhece-te (0:37) a ti mesmo». (0:38) Ora, esta frase, segundo a literatura periegética do século II d.C., estava inscrita no frontão (0:45) do templo de Delfos e serviria como uma máxima útil para a vida dos homens. (0:53) Nos tempos que correm, ainda há quem ache estranho que a Filosofia se ocupe a justificar (0:58) a sua própria utilidade. (1:00) E parece-me que isso acontece devido ao modo como, em geral, se encara não só a Filosofia, (1:06) mas também, por extensão, os filósofos. (1:09) Por exemplo, noutras áreas de atividade, isto não acontece, muito pelo contrário. (1:14) Seria surpreendente se um médico, um advogado ou um engenheiro tivessem que justificar a (1:19) utilidade imediata do seu trabalho. (1:22) Mas no caso da Filosofia, é habitual considerar-se que pensar sobre o pensamento pode ser um (1:28) exercício sem grande utilidade, como se fosse um jogo de palavras anódinas ou uma distração (1:33) inconsequente. (1:35) Mas convém não esquecer, que foi precisamente ao questionar aquilo que julgamos saber, ao (1:40) tomar aquilo que pensamos ser familiar e inquestionável e tornando-o estranho, que Sócrates revelou (1:48) que não nos conhecemos muito bem. (1:51) A conclusão a que eu quero chegar é que a Filosofia é tão ou mais útil do que qualquer (1:55) outra área de investigação, pois é dela que partem as questões fundamentais. (2:00) Por isso, cá nos encontraremos, sem dia definido, para explorarmos estes temas. (2:06) Até lá.

Descrição do episódio

Ouve-te a ti mesmo é um *podcast* de Armando Pereira, estudante que frequenta o Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. No âmbito do seu projeto de estágio, utiliza esta ferramenta com

o intuito de explorar assuntos especialmente relevantes para estudantes de Filosofia do Ensino Secundário, mas também para qualquer pessoa interessada em aprofundar o seu conhecimento sobre Filosofia.

Bibliografia deste episódio

Chauí, Marilena; *Convite à Filosofia*; Editora Ática; 2000.

Pausânias; *Descrição da Grécia*; W. H. S. Jones (trad.); Harvard University Press; 1918.

The School of Life; *Grandes Ideias para Mentres Curiosas*; Minotauro; 2022.

Algumas falácias informais (ep. 2, 25/04)

(0:08) Olá, eu sou o Armando Pereira e este é o *podcast* «Ouve-te a ti mesmo», hoje sobre algumas (0:15) falácias informais.

(0:29) No dia 20 de setembro de 2001, em Washington, D.C., organizou-se uma sessão conjunta do Congresso (0:36) Americano, destinada a acolher o discurso de George W. Bush (filho), que era, à data, (0:42) o presidente dos Estados Unidos. (0:44) Nove dias antes, o país tinha sofrido o maior atentado terrorista da sua história, com (0:49) o número total de mortes a rondar as 3.000 pessoas. (0:52) Um mês depois, os Estados Unidos lançaram uma ofensiva militar no Afeganistão, dando (0:57) início à chamada «Guerra ao Terror». (0:59) Quanto ao combate, este parecia ter começado antes, não com mísseis, mas com palavras. (1:04) E naquele dia em Washington, D.C., George Bush subiu ao púlpito diante do Congresso e declarou: (1:11) (excerto do discurso de George Bush) (1:40) Vou traduzir, (1:41) o que o presidente diz é: «Cada nação, em cada região, tem agora uma decisão a (1:46) tomar. (1:47) Ou estão connosco, ou estão com os terroristas. (1:50) (segue-se um longo aplauso e o presidente prossegue) (1:52) De hoje em diante, qualquer nação que continue a apoiar o terrorismo será considerada pelos (1:57) Estados Unidos como um regime hostil». (1:59) Ou seja, trata-se de um comovente ultimato. (2:03) Construído com base naquilo a que se chama, na linguagem da lógica informal, a falácia (2:07) de falso dilema. (2:09) Este argumento, no qual se considera artificialmente um número limitado de possibilidades (2:14) (na maioria dos

casos apenas duas), é bastante popular na área da comunicação política (2:19) e é utilizado para gerar polarização e rejeitar a neutralidade por representantes (2:25) de todos os quadrantes ideológicos, quando digo todos, são mesmo todos. (2:30) Mas talvez seja preciso ter cuidado com o modo como certos discursos políticos recorrem (2:36) a estruturas argumentativas válidas, como é o caso, trata-se de um silogismo disjuntivo, (2:41) para justificarem determinadas conclusões cujo caráter enganador não se deve à forma (2:46) lógica, mas sim ao conteúdo. (2:48) E por isso, este é um bom exemplo para pensar sobre erros argumentativos, mais especificamente, (2:54) sobre falácias informais. (2:57) Normalmente, quando um argumento apresenta premissas formuladas em termos dicotómicos, (3:02) gera, com frequência, mas nem sempre, esta falácia. (3:06) E é importante garantir que não existe pelo menos uma terceira possibilidade igualmente (3:10) plausível. Caso contrário, trata-se de um uso ilegítimo do operador «ou». (3:16) A disjunção é falsa porque podemos não estar com os Estados Unidos nem com os terroristas, (3:21) havendo mais possibilidades: (3:23) podemos, por exemplo, optar pela neutralidade.

(3:27) Num livro sobre planetas, o escritor francês Saint-Exupéry, narra um episódio em que (3:33) o príncipezinho encontra um bêbado, (3:35) vou citar: (3:36) «– Que fazes aí? perguntou ao bêbado, silenciosamente instalado diante de uma coleção de garrafas vazias (3:42) e uma coleção de garrafas cheias. (3:44) – Eu bebo, (3:46) respondeu o bêbado, com ar lúgubre. (3:48) – Por que é que bebes? (3:50) perguntou-lhe o príncipezinho. (3:52) – Para esquecer, (3:54) respondeu o bebedor. (3:55) – Esquecer o quê? indagou o príncipezinho, que já começava a sentir pena. (4:00) – Esquecer que eu tenho vergonha, confessou o bêbado, baixando a cabeça. (4:05) – Vergonha de quê? (4:06) investigou o príncipezinho, que desejava socorrê-lo. (4:10) Vergonha de beber! concluiu o bebedor, encerrando-se definitivamente no seu silêncio. (4:17) E o príncipezinho foi-se embora, perplexo. (4:19) As pessoas grandes são decididamente muito bizarras, dizia de si para si, durante a viagem». (4:25) (fim de citação) (4:27) Talvez seja possível dizer o mesmo deste exemplo, isto é, que é um erro de argumentação. (4:33) Uma vez que o bêbado bebe para esquecer que tem vergonha de beber. O seu comportamento (4:39) justifica-se a si próprio, sem nunca ser verdadeiramente

explicado. (4:43) Esta operação, conhecida como petição de princípio (ou falácia da circularidade) (4:49) ocorre de modo, mais ou menos disfarçado, quando se pressupõe numa das premissas aquilo que (4:55) se quer ver provado na conclusão. (4:57) Assim, ao assumir à partida aquilo que pretende estabelecer, o bêbado não prova nada de novo. (5:04) Não há dúvida, é uma argumentação em círculo, mas é bom lembrar: a forma lógica, (5:08) por si só, não é suficiente para avaliar este tipo de argumentos, designados não-dedutivos, (5:14) nos quais se pretende que as premissas apoiem ou suportem a conclusão. (5:18) Mais uma vez, estamos perante um caso em que a estrutura argumentativa é válida. (5:23) Mas aquilo que verdadeiramente importa na avaliação da validade ou invalidade deste tipo de argumentos (5:27) são os aspetos informais, cujo estudo compete à lógica informal.

(5:32) Num sentido semelhante aos anteriores, semelhante no sentido em que em que um argumento aparenta ser (5:37) bom, mas não só não é bom, como é completamente enganador, é, portanto, falacioso. Ou seja, (5:44) apenas dá a ilusão de oferecer razões para que se aceite uma determinada proposição (5:48), quando na realidade não oferece. Repare-se o que acontece nesta cena da série americana (5:53) *Friends*. (5:54) São duas personagens, o Joey e a Rachel, (5:57) o Joey está perturbado porque o frigorífico avariou e tenta convencer a Rachel a ajudá-lo (6:01) a comprar um novo. (excerto da série) (6:42) Vou traduzir, (6:44) a Rachel entra e diz: «Olá Joey, como estás?» (6:47) E o Joey responde: «Ótimo, colega de quarto!» (6:50) Ela confirma: «Sim, acho que agora somos colegas de quarto.» (6:54) E o Joey aproveita o momento para dizer: «Bem, já que falas nisso, o nosso frigorífico está (6:58) avariado. (6:59) Temos que arranjar um novo. (7:00) Eu verifiquei e a tua metade é 400\$. (7:03) Muito obrigado, Rachel.» (7:05) A Rachel, surpreendida, responde: «Eu não vou pagar metade disso, (7:09) só vou ficar aqui até arranjarem o meu apartamento.» (7:12) E o Joey, num tom dramático: «Olha, Rachel, os meus pais compraram este frigorífico logo (7:16) depois de eu ter nascido, ok? (7:18) Nunca tive problemas com ele. (7:19) E depois tu apareces e ele avaria. O que é que isto te diz?» (7:23) Ao que ela responde ironicamente: «Que os frigoríficos não duram tanto tempo como as pessoas?» (7:28) Também me parece claro que neste caso o erro de raciocínio, a confusão entre uma (7:33) mera sucessão

temporal com uma relação causal entre dois acontecimentos é dispensável. (7:38) E a inferência torna-se falaciosa precisamente por ser formulada dessa forma. (7:43) Do latim *post hoc ergo propter hoc* (depois disso, logo causado por isso), a falácia da (7:49) falsa relação causal é um erro indutivo que consiste em concluir que há uma relação (7:54) de causa-efeito entre dois acontecimentos que ocorrem sempre em simultâneo ou imediatamente (7:58) após o outro. (8:00) Neste caso o facto de o frigorífico do Joey ter avariado imediatamente após a estadia (8:04) da Rachel pode ser meramente accidental, sem que a avaria tenha sido causada pelo aparecimento (8:09) da Rachel. (8:10) Em muitos casos, não se pode excluir, por exemplo, que ambos os eventos tenham sido causados (8:15) por um terceiro. (8:16) Este tipo de falácia está subjacente a muitas superstições. (8:19) Mais sobre isto a seguir a um breve compromisso publicitário (anúncio).

(8:54) «Quando a televisão por cabo falha, ficamos stressados. (8:57) Quando ficamos stressados, precisamos de fugir. (9:01) Quando precisamos de fugir, optamos por algo exótico. (9:04) Quando optamos por algo exótico, somos mordidos por algo exótico. (9:08) Quando somos mordidos por algo exótico, as coisas incham. (9:11) Quando as coisas incham, não podemos ir para casa. (9:14) E quando não podemos ir para casa, tornamo-nos um pescador local a quem chamam «cara grande (9:19) e gorda». (9:20) Não se torne um pescador local a quem chamam «cara grande e gorda». (9:23) Livre-se da televisão por cabo e mude para a *DIRECTV*». (9:27) Não é de surpreender que também no discurso publicitário encontremos erros argumentativos. (9:33) Tal como no discurso político, há claramente uma tentativa de persuadir alguém. (9:37) E a razão pela qual argumentamos, em primeiro lugar, é mesmo essa, porque queremos persuadir aqueles (9:42) que não concordam connosco, aqueles que precisam de ser convencidos. (9:45) Neste anúncio, argumenta-se com base num silogismo hipotético, que é uma forma lógica válida. (9:51) No entanto, a cadeia de implicações pressuposta nas premissas, embora pareça verdadeira, (9:56) contém pelo menos uma condicional falsa ou, (9:59) à medida que progride, a improbabilidade vai-se acumulando, tornando a sequência de (10:03) implicações, no seu todo, altamente improvável, como sucede

neste caso. (10:07) E quando assim é, acabamos com a falácia da derrapagem (ou bola de neve).

(10:13) Ao longo da sua carreira académica e profissional, o economista português Pedro Arroja lecionou (10:19) em várias instituições de ensino superior e desenvolveu atividade na área da consultoria (10:24) financeira e da gestão de patrimónios. (10:26) No entanto, foi em 2015 que ganhou maior notoriedade pública, na sequência de uma (10:31) participação no *Porto Canal*, onde prestou as seguintes declarações: (10:34) (excerto da entrevista). (12:51) Desta forma, Pedro Arroja tenta provar que Deus criou os órgãos genitais porque ainda ninguém (12:57) conseguiu provar o contrário. (12:59) Apela a um putativo desconhecimento de todos sobre a origem dos órgãos genitais para (13:03) concluir que só pode ter sido Deus a criá-los. (13:06) O erro neste tipo de argumento, conhecido como apelo à ignorância, consiste em concluir (13:11) algo com base na inexistência de prova em contrário. (13:15) Ora, é normalmente falacioso argumentar deste modo porque a ausência de prova não estabelece (13:20) necessariamente a inexistência de algo. (13:23) Em geral, o nosso desconhecimento ou falta de provas relativamente a uma coisa (13:28) não determina a sua existência ou inexistência, nem a sua verdade ou falsidade.

(excerto das primárias presidenciais Donald Trump vs. Ted Cruz) (14:03) Vou traduzir, o que é dito é: «Tu és o maior mentiroso. Provavelmente és pior do que o (14:09) Jeb Bush. Tu és o maior mentiroso. Este tipo mentiu... deixe-me só dizer isto. Este tipo (14:15) mentiu sobre o Ben Carson quando lhe tirou votos no Iowa. E ele continua. Este tipo diz (14:20) qualquer coisa. Ele é um tipo desagradável. Agora sei por que é que não tem o apoio de nenhum (14:24) dos seus colegas. Ele é um tipo desagradável». (14:28) Durante as primárias presidenciais do Partido Republicano em 2016, processo destinado a (14:33) selecionar o candidato oficial do partido às eleições gerais, Donald Trump e Ted Cruz (14:38) protagonizaram diversos confrontos acalorados, este foi um deles. (14:43) As declarações proferidas por Trump ilustram a falácia *ad hominem*. Uma operação bastante (14:48) indecente que procura desacreditizar uma determinada proposição ou argumento, atacando (14:53) a credibilidade do seu autor, trata-se de um ataque pessoal, ou ao homem (14:58) (daí a designação latina), e não ao argumento

apresentado, que no caso era a discordância de Ted Cruz quanto (15:03) ao apoio ao financiamento federal dos contribuintes à *Planned Parenthood*. (15:08) Nem sempre, porém, é falacioso atacar a credibilidade do nosso opositor, pois há (15:13) casos em que a sua falta de credibilidade pode mesmo desclassificar a sua opinião. (15:17) No entanto, atacá-lo por razões irrelevantes para a verdade ou falsidade do que afirma, (15:22) constitui um erro argumentativo.

(compilação de excertos de discursos de Donald Trump) (15:44) Na introdução de um livro sobre o novo conspiracionismo, chamado «A Lot Of People Are Saying The New (15:50) Conspiracism And The Assault On Democracy», de Russell Muirhead, professor de democracia (15:55) e política na Universidade de Dartmouth, e Nancy L. Rosenblum, professora de ética (16:00) na política e no governo na Universidade de Harvard, os autores apresentam uma informação (16:05) que os leitores do século XXI talvez não estranhem, cito: (16:10) «O novo conspiracionismo – todas as acusações, sem provas – substitui a validação (16:15) social pela validação científica: (16:17) se muitas pessoas o estão a dizer, para usar a frase emblemática de Trump, então (16:22) é verdadeiro o suficiente» (16:24) (fim de citação). (16:25) Ou seja, mais uma vez estamos perante um erro de raciocínio, (16:29) é a ideia muito comum de que a maioria está sempre certa. (16:33) A falácia *ad populum* (em português, «apelo ao povo») consiste em apelar à opinião da (16:38) maioria (ou à opinião popular) para defender que uma dada afirmação é verdadeira. (16:42) O problema deste tipo de inferência é que a maioria das pessoas pode estar simplesmente (16:47) enganada, como aconteceu ao longo da história em diversos momentos. (16:51) É por isso que a verdade ou falsidade de uma afirmação não tem de depender da validação (16:55) social.

(16:56) Nenhuma pessoa ignora quando as suas posições são deturpadas e substituídas por versões (17:01) mais frágeis e fáceis de refutar. (17:04) «Thank You for Smoking», um filme do realizador americano Jason Reitman, conta a história (17:09) de um porta-voz das grandes empresas de cigarros, que ganha a vida a defender os direitos (17:13) dos fumadores, mas que começa a questionar o seu papel como pai à medida que o seu filho (17:18) manifesta interesse pela sua profissão. (17:21) Numa das cenas o pai transmite ao filho uma velha lição de retórica. (17:26) O pai é Aaron Eckhart e o filho é

aqui interpretado por Cameron Bright. (17:40) (excerto do filme) (18:30) Portanto, o filho pergunta: (18:32) «O que é que acontece quando estás errado?» (18:34) E o pai responde com toda a confiança: (18:37) «Joey, nunca estou errado.» (18:39) «Mas não podes estar sempre certo, diz o filho.» (18:41) Ao que o pai responde: (18:42) «Bem, se o teu trabalho é estar certo, então nunca estás errado.» (18:46) E o filho insiste: (18:47) «Mas e se estiveres errado?» (18:49) O pai decide então ilustrar o seu raciocínio, propondo um exemplo: (18:52) «Ok, vamos supor que tu estás a defender o chocolate e eu estou a defender a baunilha. (18:57) Agora, se eu te dissesse que a baunilha é o melhor sabor de gelado, tu dirias?» (19:02) O filho responde imediatamente: (19:04) «Não, o chocolate é que é.» (19:05) E o pai diz: (19:06) «Exatamente, mas não podes ganhar esse argumento. (19:09) Por isso, pergunto-te: (19:11) Então achas que o chocolate é o melhor de todos os gelados, não é?» (19:14) O filho, que continua decidido, responde: (19:16) «É o melhor gelado, não compraria nenhum outro.» (19:19) O pai insiste: (19:21) «Então para ti é só chocolate?» (19:22) E o filho: «Sim, chocolate é tudo o que preciso.» (19:25) O pai conclui o seu raciocínio: (19:27) «Eu preciso de algo mais do que chocolate. (19:29) E para isso, preciso de algo mais do que baunilha. (19:32) Creio que precisamos de liberdade de escolha quando se trata de escolher o nosso gelado. (19:36) E isso, Joey Naylor, é a definição de liberdade.» (19:39) O filho, confuso, responde: (19:41) «Mas não é disso que estamos a falar.» (19:43) «Ah, mas é disso que estou a falar», (19:45) diz o pai, sem hesitar. E o filho, ainda confuso: (19:49) «Mas não provaste que a baunilha é o melhor sabor.» (19:52) E o pai termina, triunfante: (19:54) «Não precisava de o fazer. Provei que estás errado. (19:56) E se estiveres errado, eu estou certo». (19:59) Certas manobras argumentativas, (20:02) não tendo validade (ou força) lógica, também não teriam qualquer efeito persuasivo, (20:07) não fossem as diversas maneiras de lhes conferir uma aparência de validade. (20:11) Uma delas consiste em distorcer ou caricaturar as ideias do nosso interlocutor (20:17) para que pareçam mais implausíveis, ridículas ou obviamente falsas. (20:23) Este é um caso da falácia do espantalho (ou boneco de palha), (20:26) pois o pai distorce ou faz um espantalho (20:30) da posição defendida pelo filho (a de que o chocolate é o melhor sabor de gelado), (20:35) fingindo que esta se opõe à liberdade de escolha. (20:38) Passa

então a defender, em vez disso, (20:40) que o importante é que todos possam escolher o sabor que quiserem. (20:44) Ao atacar esta versão meramente caricaturada da posição em consideração, (20:49) o pai falha o alvo e nunca chega a criticar diretamente o verdadeiro argumento. O filho apercebe-se disso quando diz: (20:55) «Mas não provaste que a baunilha é o melhor sabor».

(20:59) Fica por aqui o primeiro episódio de «Ouve-te a ti mesmo», (21:03) eu sou o Armando Pereira e no próximo episódio vou falar sobre (21:07) algumas críticas à ética de Mill.

Descrição do episódio

Neste episódio sobre algumas falácias informais, Armando Pereira reflete sobre um fenómeno chamado erro argumentativo. Com coragem, denuncia casos de reles aldrabice argumentativa que passam despercebidos no quotidiano. Distingue entre vários tipos de falácias informais e reprovaa, com o mais veemente repúdio, a utilização errónea de certas operações argumentativas. No final, analisa a conversa entre um pai e o seu filho sobre gelados, liberdade de escolha e a arte da erística.

Bibliografia deste episódio

Almeida, Aires; *Racionalidade Argumentativa da Filosofia e a Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico*; Sociedade Portuguesa de Filosofia e Associação de Professores de Filosofia; 2017.

Downes, Stephen; *Guia das Falácias*; J. Sameiro (trad.); Crítica na Rede; 2000.

Muirhead, Russell; Rosenblum, Nancy L.; *A Lot of People Are Saying: The New Conspiracism and the Assault on Democracy*; Princeton University Press; 2020.

Murcho, Desidério; *Argumentos dedutivos e indutivos*; Crítica na Rede; 2004.

Saint-Exupéry, Antoine de; *O Príncipezinho*; Assírio & Alvim; 2016.

***Algumas críticas à ética de Mill* (ep. 3, 24/05)**

Professor estagiário

(0:08) Olá, eu sou o Armando Pereira e este é o *podcast* «Ouve-te a ti mesmo», hoje sobre algumas críticas à ética de Mill.

(0:29) Começo por avisar que se vai criticar uma teoria moral. (0:32) Já se sabe que quando um filósofo formula uma teoria há sempre outro que tenta contestá-la, (0:36) apontar-lhe fragilidades, inconsistências ou exceções. (0:40) A teoria visada é o utilitarismo de John Stuart Mill, que assenta em três sub-teses: (0:46) o hedonismo, o agregacionismo e o consequencialismo. (0:50) Normalmente entende-se que esta versão de utilitarismo é hedonista, na medida em que concebe o bem último em termos de prazer e ausência de dor. E é importante manter (0:59) presente que se trata de um hedonismo qualitativo, ou seja, o valor intrínseco de um prazer depende sobretudo da sua qualidade e não apenas da sua quantidade. (1:08) Por outro lado, a ideia segundo a qual tudo o que importa é promover o maior bem-estar (1:13) total, não sendo intrinsecamente relevante o modo como este se encontra distribuído, (1:18) acrescenta um carácter agregativo a esta proposta ética, que costuma resumir-se assim: só é (1:24) moralmente correta a ação que, tendo em conta as alternativas, for aquela que resulta (1:29) nas melhores consequências previsíveis, isto é, na maior felicidade geral. (1:33) Daí que o utilitarismo tenha também um distintivo traço consequencialista. (1:38) Ora, eu creio que é possível apontar aqui duas objeções, uma à ideia de hedonismo (1:43) e outra à ideia de agregacionismo.

(1:48) Há uma experiência mental intitulada «The experience machine» («A máquina de experiências») (1:53) de um filósofo norte-americano chamado Robert Nozick, que diz o seguinte: (1:58) (atenção, eu vou usar a tradução de Vitor Guerreiro e as frases do autor vão ser interpretadas por estudantes de filosofia, que são também os nossos convidados de hoje)

Aluna G

(2:08) «Suponhamos que havia uma máquina de experiências que proporcionaria ao leitor a experiência que desejasse. Neuropsicólogos superfixes podiam estimular o seu cérebro de maneira a pensar e sentir que escrevia um grande romance, fazia um amigo, ou lia um livro interessante. Durante todo o tempo estaria a flutuar numa cuba, com

elétrodos ligados ao cérebro. Dever-se-ia ligar esta máquina durante toda a vida, pré-programando as suas experiências de vida? [...] Evidentemente, enquanto está na cuba não saberá que ali está; pensará que tudo aquilo acontece efetivamente. [...] Ligar-se-ia? O que mais pode ter importância para nós, além do modo como são as nossas vidas a partir de dentro?».

Professor estagiário

(2:52) Ou seja, mais ou menos isto, (2:55) trata-se de uma máquina sofisticada capaz de controlar os nossos pensamentos e sentimentos, (2:59) e de nos proporcionar experiências extremamente (3:02) ricas em prazeres de todo o tipo, sejam inferiores ou superiores. (3:07) Em tal mundo virtual, temos uma vida repleta de sucesso e prazer, sem nunca termos de enfrentar (3:12) obstáculos ou dissabores. (3:14) Através da estimulação cerebral, a máquina faz-nos acreditar que estamos em contacto com a realidade. (3:18) Contudo, estamos, na verdade, a flutuar numa cuba, embora convencidos de que tudo aquilo é real. (3:25) E a questão é: seria uma boa ideia estar ligado a esta máquina?

(3:30) É um exercício de pensamento que Nozick recomenda, (3:33) pensar naquilo que tem importância para nós, para além do modo como são as nossas vidas a partir de dentro. (3:39) Como se sabe, se o hedonismo fosse verdadeiro, se estivéssemos, de facto, apenas interessados (3:44) em obter o maior saldo possível de experiências aprazíveis, este mundo seria melhor do que o nosso, e ligar-nos-íamos à máquina sem hesitação. (3:52) Mas este mundo não é melhor do que o nosso. Aliás, seria bastante pior porque seria (3:57) uma farsa. (3:58) Por isso, o hedonismo, ainda que qualitativo, parece inaceitável. (4:03) Esta é a objeção de Robert Nozick ao hedonismo. (4:05) Segundo ele, não é verdade que uma vida seja boa apenas devido às experiências agradáveis que a constituem, (4:11) e há três razões pelas quais não nos deveríamos ligar à máquina: (4:15) a primeira é que, na verdade, nós queremos fazer certas coisas e não apenas ter a sensação (4:21) subjetiva de as fazer. (4:23) Escrever um grande romance, fazer um amigo e ler um livro interessante são coisas que queremos realmente fazer e não apenas ter a experiência agradável de as fazer. (4:32) segunda razão, como é óbvio, queremos ser de determinada maneira, ser um determinado tipo de pessoa e

não uma massa indeterminada. (4:40) Se nos ligássemos à máquina, deixaríamos imediatamente de ser nós próprios, perderíamos a nossa identidade; (4:46) terceira, se estar ligado à máquina de experiências é equivalente a limitar-nos a uma realidade (4:51) artificial, o facto de as pessoas se ligarem tornaria a sua vida ilusória. (4:57) Continua a parecer que a autenticidade das nossas experiências é algo intrinsecamente valioso. (5:02) Até porque uma vida constituída por experiências ilusórias, ainda que muito agradáveis, tem menos valor do que uma vida real. (5:11) Portanto, este exercício não pretende mostrar que há um tipo de prazer na vida real que (5:16) a máquina não nos pode proporcionar. Pelo contrário, como já disse, o mundo da máquina (5:21) de experiências seria pleno de prazeres, e dar-nos-ia a sensação de estarmos em contacto (5:26) com a realidade. (5:27) Ora, o que esta experiência mental sugere é que há outras coisas além do prazer e (5:32) da ausência de dor que têm importância para nós. E se estivermos certos acerca disso, (5:36) então o hedonismo é falso.

(5:41) Há uma cena muito famosa na história do cinema que talvez nos interesse aqui. (5:45) É do filme *Matrix*, de 1999, que mais tarde seria também uma trilogia prolongada noutras (5:51) derivações menos memoráveis. Em que Neo, a personagem interpretada por Keanu (5:58) Reeves, é um jovem programador com um ar permanentemente desconfiado, e atenção que (6:02) esta parte é importante, é abordado por Morpheus, um líder da resistência humana (6:06) contra as máquinas que proporcionam vidas ilusórias à humanidade. (excerto do filme) (6:46) Portanto, o que acontece é, o líder diz: «Esta é a tua última oportunidade. Depois (6:51) disto, não há volta a dar. Tomas o comprimido azul... e a história acaba. Acordas na tua (6:56) cama e acreditas no que quiseses acreditar. Se tomares o comprimido vermelho, ficas no (7:01) País das Maravilhas. E eu mostro-te até onde vai a toca do coelho. (7:05) (Neo tenta alcançar o comprimido vermelho) E Morpheus insiste: «Lembra-te... Tudo o que ofereço (7:11) é a verdade, nada mais». (7:14) Esta cena corrobora a crítica de Nozick. Ao escolher o comprimido vermelho («red pill»), (7:20) Neo escolhe conhecer a realidade por trás das aparências. Não se trata de obter mais prazer, ou uma experiência mais intensa, trata-se de querer viver uma vida real, (7:29) mesmo que isso exija alguns sacrifícios. (7:31) Mas há quem prefira, como Cypher, viver ligado à máquina de experiências. (7:35)

Contrariamente ao que é defendido por Nozick, Cypher escolhe regressar à ilusão quando é confrontado com a dureza do mundo real. (7:41) No entanto, o filósofo adverte que não nos devemos deixar influenciar por fatores contextuais (7:46) no momento de tomar a decisão. É por isso que o exemplo da máquina não deve ser interpretado (7:51) como uma alternativa a uma vida de sofrimento extremo, mas sim comparado com uma vida (7:56) com níveis de bem-estar medianos. (7:58) Ainda assim, acho que podemos perguntar até que ponto a nossa preferência é realmente imune ao contexto.

(8:07) Outro especialista em criticar teorias éticas de uma forma menos reverente do que estamos à espera é Derek Parfit, que, sendo embora um utilitarista, tentou lidar com objeções (8:17) à sua própria tradição filosófica. (8:20) Vai ser lido um excerto do livro «Reasons and Persons», interpretado, mais uma vez, por estudantes de filosofia.

Aluna H

(8:27) «Para qualquer população possível com, pelo menos, dez milhões de pessoas, todas elas com uma qualidade de vida bastante elevada, podemos imaginar uma população muito mais numerosa, cuja existência [...] seria ainda melhor, apesar de os seus membros terem vidas praticamente miseráveis».

Professor estagiário

(8:44) A primeira coisa que me interessa no excerto é esta conclusão de que seria preferível (8:48) uma população bastante numerosa, cujos membros tenham vidas que quase não merecem ser vividas. (8:54) Porquê uma população tão numerosa? Porquê vidas com índices de satisfação (8:58) tão baixos? E por que motivo afirmar que isso «seria ainda melhor»? (9:02) Parece um resultado inaceitável. (9:04) É uma curiosa formulação que junta duas expressões: (9:07) por um lado, «qualidade de vida bastante elevada», o que remete para uma vida que merece ser vivida; (9:12) por outro, «vidas praticamente miseráveis», isto é, vidas que quase não merecem ser vividas, (9:18) o que descreve formas de existência que apenas superam, por pouco, o limiar daquilo que ainda pode ser considerado suportável. (9:26) Outra coisa interessante é esta: se aceitarmos o carácter agregacionista do utilitarismo, então seríamos levados a concluir

(9:33) que é sempre possível melhorar um estado de coisas apenas aumentando o número de indivíduos com vidas que não estão muito acima do nível em que a vida deixa de ser digna de ser vivida. (9:45) Como o objetivo é alcançar um maior total de bem-estar agregado, o utilitarismo conduzir-nos-ia a esta conclusão repugnante, de que entre a ação que resulta num pequeno grupo de indivíduos com (9:56) uma qualidade de vida bastante elevada e a ação que origina numerosas vidas praticamente miseráveis, seria preferível a segunda. (10:04) Embora nenhum indivíduo neste segundo estado de coisas viva melhor do que qualquer indivíduo (10:08) no primeiro estado de coisas. (10:10) Da aritmética utilitarista decorre uma simples constatação de facto, vou citar: (10:17) «a maior quantidade de leite pode ser encontrada num monte de garrafas, cada uma contendo apenas uma única gota» (fim de citação). (10:24) Justifica-se a possibilidade de sacrificar menos em função do bem-estar de mais, e isso é o princípio desta crítica.

(10:43) Agora vou conversar com estudantes de Filosofia do Ensino Secundário, que se encontram a frequentar o 10.º ano de escolaridade. (10:49) Alunos, muito obrigado por terem vindo, eu... se calhar a primeira pergunta que eu vos faria é a seguinte: (10:55) Só sou eu que fico pessoalmente pouco convencido com a objeção de Nozick, ou seja, e ainda com o modo como o hedonismo é retratado depois de ter sido formulada uma versão mais forte da teoria?

Aluna I

(11:04) Não, não é só o professor. (11:05) Aliás, somos desde logo dois, mas há uma série de críticos que sublinha isso: (11:11) a forma como a objeção atinge apenas o hedonismo quantitativo de Bentham e não a versão qualitativa defendida por Mill. (11:18) Um utilitarista como Mill pode defender o hedonismo contra a experiência de (11:22) pensamento de Nozick, ao considerar que os prazeres «autênticos» ou «genuínos» são qualitativamente (11:28) superiores aos prazeres «simulados» ou «ilusórios» que a máquina proporciona.

Professor estagiário

(11:33) Exato.

Aluna I

(11:33) Ou seja, podemos argumentar que os prazeres produzidos pela máquina, embora sejam subjetivamente (11:39) indistinguíveis dos prazeres sentidos por fora dela, são, na verdade, (11:44) experiências com um valor qualitativo diferente. (11:47) Por isso, podemos rejeitar a vida na máquina sem abandonar o hedonismo. (11:51) Isso quer dizer que a própria formulação da objeção pode estar incorreta na falácia (11:55) do espantalho, se interpretar o hedonismo de Mill como uma teoria que não distingue entre diferentes (12:00) tipos de prazer.

Professor estagiário

(12:48) O facto de Mill fazer uma distinção entre prazeres, e defender um hedonismo qualitativo, (12:54) não diz qualquer coisa também sobre a objeção de Parfit relativamente ao que é (12:59) a conclusão repugnante e às implicações que tem?

Aluna J

(13:02) Sim, pois a crítica de Parfit pressupõe que os bens com menor valor, se forem acumulados, (13:07) podem sempre compensar a perda de bens mais valiosos. (13:10) No entanto, há certos bens que têm um valor tão elevado que não podem ser compensados (13:14) por qualquer quantidade de bens inferiores. (13:17) Se à medida que descemos numa escala em que os elementos mais valiosos da vida vão sendo (13:21) gradualmente perdidos e sobra apenas um modo de vida funcional e repetitivo. (13:26) Mesmo que milhões de pessoas vivam assim, a perda daquilo que se dá verdadeiro valor à vida (13:30) torna este último estado de coisas menos desejável. (13:34) E se esta visão qualitativa do bem-estar for correta, então a conclusão repugnante (13:39) pode ser bloqueada, o que significa que o valor da vida não depende apenas (13:43) da maior quantidade possível de bem-estar, mas também da qualidade dos bens que a compõem.

Professor estagiário

(13:49) Alunos, obrigadíssimo. Muito obrigado por terem aceitado o convite para aqui estarem, (13:52) desculpem ter-vos aborrecido durante tanto tempo... agradeço imenso. Obrigado.

(14:01) Acaba assim o segundo episódio de «Ouve-te a ti mesmo», eu sou o Armando Pereira e na (14:06) próxima semana haverá um episódio especial.

Descrição do episódio

Neste episódio sobre algumas críticas à ética de Mill, Armando Pereira reflete sobre aventuras neuropsicológicas, cérebros que flutuam numa cuba e vidas que quase não merecem ser vividas. Recorda uma cena do primeiro filme do *Matrix* em que Morpheus oferece dois comprimidos a Neo e ele escolhe o vermelho («red pill»). Além disso, calcula as consequências de uma ação que resulta num pequeno grupo de indivíduos com uma qualidade de vida bastante elevada e de outra que origina numerosas vidas praticamente miseráveis. No fim, conversa com estudantes de Filosofia sobre a resposta utilitarista às objeções apontadas.

Bibliografia deste episódio

Almeida, Aires, & Murcho, Desidério; *Janelas para a Filosofia*; Gradiva; 2014.

Galvão, Pedro (org.); *Filosofia: Uma Introdução por Disciplinas*; Edições 70; 2018.

Mill, John Stuart; *Utilitarismo*; F. J. Azevedo Gonçalves (trad.); Gradiva; 2005.

Nozick, Robert; *Anarquia, Estado e Utopia*; V. Guerreiro (trad.); Edições 70; 2009.

Parfit, Derek; *Reasons and Persons*; Clarendon Press; 1984.